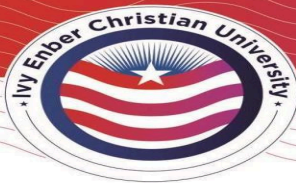


IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

Camila da Silva Mendes

**A CONTRIBUIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS REDES
DE ENSINO REGULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA
INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
CRICIÚMA/SC**

Criciúma
2024



CAMILA DA SILVA MENDES

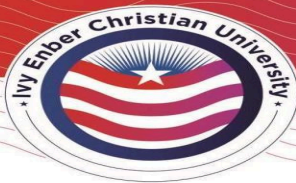
**A CONTRIBUIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS REDES
DE ENSINO REGULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA
INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
CRICIÚMA/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação internacional em Educação da Ivy Eber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Inclusão Educacional na Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza

**Criciúma
2024**



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

M534c Mendes, Camila da Silva.
A contribuição dos segundo professor de turmas nas redes de ensino regular do estado de Santa Catarina: uma investigação em uma escola estadual no município de Criciúma-SC. [recurso eletrônico] / Camila da Silva Mendes. – Dados eletrônicos. – Criciúma-SC: 2024.

165 f.: il.

Orientação: Sawana Araújo Lopes de Souza.

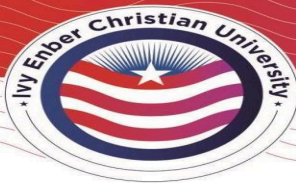
Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência e transtorno. 3. Segundo professor de turma. I. Souza, Sawana Araújo Lopes. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37.013

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

Camila da Silva Mendes

A CONTRIBUIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS REDES
DE ENSINO REGULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA
INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
CRICIÚMA/SC

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

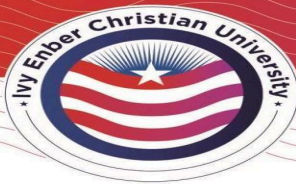
Prof. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
(Orientadora/PPGE/ENBER)

Prof. Dra. Thayza Wanessa Silva Souza Felipe
(Membro-interno/PPGTEO/ENBER)

Prof. Dr. Jones Godinho
(Membro-externo/Faculdade La Salle de Manaus)

Versão final do trabalho que foi aprovado no dia 01/11/2024.

Criciúma
2024



Dedico este estudo a minha família,
que sempre me apoiou e incentivou a conquistar meus
sonhos.



AGRADECIMENTOS

A Deus;

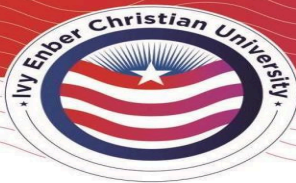
Ao meu marido André Angelino de Carvalho;

Aos meus filhos Davi e Luiza Mendes de Carvalho;

Aos meu pais Jailson Liberato Mendes e Rosa Maria da Silva;

A minha irmã Sofia da Silva Mendes;

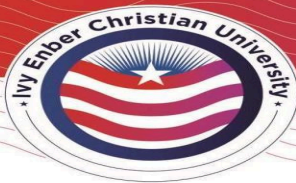
A minha orientadora Sawana Araújo Lopes de Souza;



Poema da inclusão

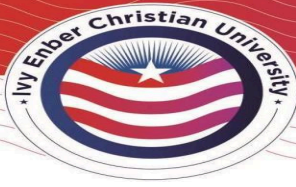
Oi
Eu estou aqui
Posso tanto quanto você
Preciso apenas da
oportunidade Limitações?
O que são elas? Desafios do dia a dia
Olhe nos meus olhos,
Veja o meu sorriso
Eu estou aqui assim como você está
Um dia essa jornada chamada vida acabará para mim e para você também,
Mas até que isso ocorra
Vamos sorrir!
Viver da nossa melhor forma!
Juntos podemos mais
Todos precisamos uns dos outros
E nos ajudando de acordo com as possibilidades de cada um
Seremos fortes e conseguiremos mais,
Muito mais!
Um mundo mais oportunidades de inclusão e aprendizado
Lembre sempre, eu posso e você pode também!
Oi! Eu estou aqui!
E faço parte como você
Porque pertencemos ao mesmo criador
Não perca a oportunidade de contribuir na construção de um mundo melhor
para vivermos
Cada um, fazendo a sua parte conseguiremos eliminar as barreiras que ainda
existem
E poderemos ter um mundo inclusivo
Com o olhar voltado cada vez mais para o que realmente importa nessa vida:
- o amor
- a empatia
- a inclusão
Em sua mais bela forma e versão!

Cirley Biangolini

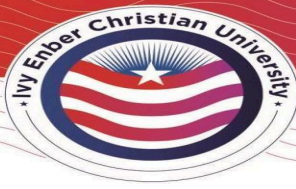


RESUMO

O presente trabalho se constituiu em um estudo sobre a contribuição do segundo professor de turma, na vida escolar dos educandos público-alvo da educação inclusiva. O estudo partiu da necessidade de saber: Como a presença de um segundo professor de turma contribui para o desenvolvimento dos educandos com deficiência e/ou transtorno, em sala de aula de ensino regular, da rede básica do estado de Santa Catarina? Assim, destacamos como objetivo geral de pesquisa: Investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina. E como objetivos específicos: Compreender o contexto histórico da educação inclusiva, com ênfase no Brasil; Analisar as políticas públicas, nacionais e estadual de Santa Catarina, que garantem o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno em sala de aula de ensino regular; Abordar a relevância da formação continuada para os profissionais que atuam na educação inclusiva e; Verificar se existe a contribuição do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas perspectivas dos professores e familiares. Para contemplar a questão norteadora e os objetivos da pesquisa, apresentamos uma discussão bibliográfica que apresenta o conceito de inclusão e inclusão educacional. O conceito de deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Um pouco da história cronológica da inclusão de pessoas deficiente e/ou transtorno na sociedade brasileira e como deu-se a inserção dessas pessoas na comunidade escolar. A pesquisa mostra, ainda, as Leis nacionais que regem e garantem o acesso e a permanência dessas pessoas nas instituições de ensino regular. A importância da formação continuada para os profissionais que atuam com a educação inclusiva. E a verificação das políticas públicas do estado de Santa Catarina que garantem a estes educandos o direito de ter um segundo professor de turma, formado e especializado, em sala de aula nas escolas regulares. Assim, será confrontado o que dizem esses documentos com aquilo que veem e vivem as pessoas envolvidas neste processo de educação inclusiva, ou seja, os próprios professores e familiares, através da coleta de dados. A análise bibliográfica foi baseada em teóricos reconhecidos na literatura, como Jannuzzi (2004, 2012), Imbernón (2009) Mendes (2002, 2006, 2011), Menicucci (2006) e, nas políticas públicas nacionais e estadual que envolvem a inclusão escolar e o segundo professor de turma. Quanto à coleta de dados, foi realizada com os professores e os familiares de educandos matriculados na rede estadual, na cidade de Criciúma - SC. A pesquisa constitui-se descritiva e qualitativa, pois interpreta e descreve os fatos apresentados, pelo questionário, a luz do referencial teórico. Conclui -se, por meio do que foi possível analisar através do referencial teórico e da coleta de dados que a presença do segundo professor de turma é relevante ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, pois trata-se de um profissional habilitado para propor adequações curriculares e a utilização de métodos e técnicas que facilitam a aprendizagem dos educandos, ao suprir as suas necessidades educacionais.



Palavras-chave: Segundo professor. Família. Inclusão. Deficiência. Transtorno

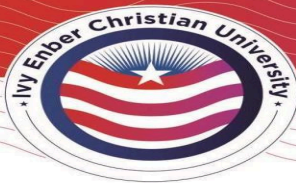


ABSTRACT

The present study focused on the contribution of the second classroom teacher to the school life of students who are the target audience of inclusive education. The study stemmed from the need to understand: How does the presence of a second classroom teacher contribute to the development of students with disabilities and/or disorders in regular classrooms in the basic education network of the state of Santa Catarina? Thus, our general research objective is to investigate the contributions of the second classroom teacher in the teaching and learning process of students who are the target audience of inclusive education in the regular education networks of the state of Santa Catarina. The specific objectives are: to understand the historical context of inclusive education, with an emphasis on Brazil; to analyze national laws and official documents from the state of Santa Catarina that ensure the access and retention of students with disabilities and/or disorders in regular classrooms; to address the importance of ongoing training for professionals working in inclusive education; and to verify whether there is a contribution from the second classroom teacher to the teaching and learning process of students who are the target audience of inclusive education, from the perspectives of teachers and families. To address the guiding question and research objectives, we present a literature review that discusses the concepts of inclusion and educational inclusion, as well as the concepts of disability and pervasive developmental disorder. It includes a brief chronological history of the inclusion of people with disabilities and/or disorders in Brazilian society and how these individuals were integrated into the school community. The research also examines national laws that govern and guarantee access to and retention in regular educational institutions for these individuals. It highlights the importance of ongoing training for professionals involved in inclusive education. Additionally, it verifies public policies in the state of Santa Catarina that guarantee these students the right to have a second classroom teacher, who is trained and specialized, present in regular school classrooms. This study will contrast what these documents state with the lived experiences of those involved in the inclusive education process, namely, the teachers and families, through field research. The literature review is based on renowned theorists, such as Jannuzzi (2004, 2012), Imbernón (2009), Mendes (2002, 2006, 2011), Menicucci (2006), as well as national and state public policies that involve school inclusion and the second classroom teacher. Field research was conducted with teachers and the families of students enrolled in the state network in the city of Criciúma, SC. The research is descriptive and qualitative, as it interprets and describes the facts presented in the questionnaire in light of the theoretical framework. Based on the theoretical framework and field research, it is concluded that the presence of a second classroom teacher is relevant to the teaching and learning process of students who are the target audience of inclusive education. This is because the second teacher is a qualified professional capable of proposing curricular adaptations and utilizing methods and techniques that facilitate student learning by addressing their educational needs.



Keywords: Second teacher.Family. Inclusion. Disability. Disorder.



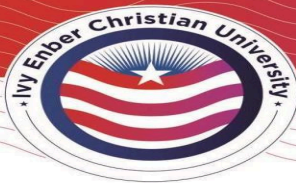
LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidades de educandos e funcionário da escola	28
Tabela 2	Perfil das profissionais participantes da coleta de dados	31
Tabela 3	Resumo da linha do tempo referente o conceito histórico da educação inclusiva	48
Tabela 4	Professoras regentes A e B	100
Tabela 5	Segundas professoras de turma A e B	100
Tabela 6	Professoras regentes A e B	104
Tabela 7	Segundas professoras de turma A e B	104
Tabela 8	Segundas professoras de turma A e B	112
Tabela 9	Professoras regentes A e B	116
Tabela 10	Segundas professoras de turma A e B	116
Tabela 11	Professoras regentes A e B	120
Tabela 12	Segundas professoras de turma A e B	121
Tabela 13	Familiares A e B	122
Tabela 14	Familiares A e B	124
Tabela 15	Familiares A e B	125
Tabela 16	Familiares A e B	127



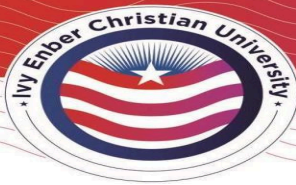
LISTA DE SIGLA

- AC** – Atendimento em Classe
- ACT** – Admissão em Caráter Temporário
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ALESC** – Assembleia Legislativa de Santa Catarina
- APAE** – Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais
- BNC** – Base Nacional Comum
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CF** – Constituição Federal
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CP** – Câmara de Educação
- DI** – Deficiência Intelectual
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAEE** – Plano de Atendimento Educacional Especializado
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- NAAH/A** – Núcleo de altas habilidades/superdotação
- SC** – Santa Catarina
- TDHA** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TGD** – Transtorno Globais do desenvolvimento



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAMINHOS METODOLOGICOS DA PESQUISA.....	20
2.1	Abordagem da pesquisa.....	20
2.2	Pesquisa bibliográfica.....	21
2.3	Pesquisa documental.....	22
2.4	Coleta de dados.....	23
2.5	Caracterização da produção de campo.....	24
2.6	Instrumento de pesquisa.....	27
2.7	Caracterização do <i>Lócus</i> da pesquisa.....	27
2.8	Perfil dos participantes.....	29
2.9	Estudo de caso.....	32
3	DEBATE SOBRE A INCLUSÃO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	35
3.1	Conceito de inclusão e inclusão educacional.....	36
3.2	Deficiência e transtorno: o conceito.....	40
3.3	Conceito histórico da educação inclusiva.....	46
3.4	Educação inclusiva: a realidade brasileira.....	49
3.5	Uma investigação da legislação brasileira.....	52
3.6	Educação de todos e para todos: como direito adquirido.....	59
3.7	Formação inicial e continuada: na promoção da educação inclusiva.....	72
3.8	Santa Catarina: o segundo professor de turma.....	85
4.	SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: PERSPECTIVA DE PROFESSORES E FAMILIARES.....	99
4.1	Foco nos professores.....	99
4.1.1	Conceito de inclusão.....	99
4.1.2	Elaboração e execução dos planejamentos de aulas: métodos e técnicas	103
4.1.3	Formação continuada.....	112
4.1.4	Reunião escolar: parceria entre professores e familiares.....	116
4.1.5	Segundo professor de turma: relevância no processo educativo.....	120
4.2	Foco nos familiares.....	122
4.2.1	Conceito de inclusão.....	122
4.2.2	Elaboração e execução dos planejamentos de aulas: métodos e técnicas	124
4.2.3	Reunião escolar: parceria entre professores e familiares.....	125
4.2.4	Segundo professor de turma: relevância no processo educativo.....	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	135
	APENDICE A – Questionário Professor Regente.....	142
	APENDICE B – Questionário Segundo Professor de Turma.....	143
	ANEXO A – Aprovação Do Comitê De Ética.....	145
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	147
	Anexo C – <i>Lócus</i> de Pesquisa.....	148
	Anexo D – Lei Estadual de Santa Catarina 17.143/2017.....	149
	Anexo E – RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016.....	151
	Anexo F – Recorte do PROGRAMA PEDAGÓGICO FCEE/SED - 2009.....	161
	Anexo G – Recorte da Política de Educação Especial de Santa Catarina – 2018.....	163



1 INTRODUÇÃO

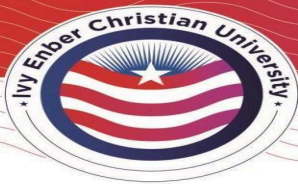
A luta pela inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas de ensino regular, é bastante antiga, contudo o direito à educação escolar inclusiva para todos ganha ênfase, no Brasil, a partir da publicação da Constituição Federal (1988), que garante no inciso I, do art. 208, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), mas é somente com a publicação da Declaração de Salamanca (1994) que a inclusão escolar ganha força e destaque, pois a Declaração (1994), trouxe como princípio educativo:

[...] que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994, p.1)

A Declaração (1994), ainda refere-se ao termo “necessidades educacionais especiais”,

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p.1)

Com o impulso que a Declaração (1994) trouxe para o cenário educacional, dois anos mais tarde, foi publicada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), conhecida como LDBEN, trazendo a regulamentação do direito de educação inclusiva para todos. A Lei brasileira (1996), no seu art. 58, do capítulo V, estabelece a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede



regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Garantindo, ainda, no inciso I, do art. 4º, a estes educandos “atendimento educacional especializado gratuito [...] transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Essa medida reforça o compromisso dos sistemas educacionais em garantir que todos os educandos, independentemente da sua deficiência, transtornos ou altas habilidades, tenham acesso ao atendimento educacional especializado e gratuito, a fim de alcançar seu pleno potencial de aprendizagem e, assim, promover sua participação dentro do ambiente escolar de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), ainda, defende o atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino, no parágrafo 3º, do art. 58, para educandos com deficiência, transtornos ou altas habilidades desde a “educação infantil e estende-se ao longo da vida”. (Brasil, 1996).

Muitas outras conquistas educacionais para a inclusão de educandos público-alvo da educação inclusiva, a nível nacional, foram alcançadas ao longo dos anos e, de forma específica, pode observar-se no estado de Santa Catarina, uma relevante preocupação e contribuição para com a inclusão educacional, na modalidade da educação especial, a partir da garantia da presença de um segundo professor de turma, nas redes de ensino regular do estado, para correger a classe, de modo a apoiar o professor regente/titular e, contribuir com os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Santa Catarina, 2009). Garantindo a estes educandos o direito de receber um atendimento voltado às suas necessidades, de maneira mais particular e a garantia de interação e aprendizagem de forma significativa. (Santa Catarina, 2016).

Assim, o interesse por este assunto surgiu a partir do ano de 2019, após a atuação como segunda professora de um educando matriculado na rede básica regular de ensino, do estado de Santa Catarina, em uma escola localizada no município de Criciúma, com deficiência intelectual e coordenação motora debilitada. Após a atuação surgiu a necessidade de buscar uma



formação acadêmica e continuada, para atender estes educandos público-alvo da educação inclusiva que estão matriculados nas redes regulares do ensino e têm como direito adquirido e garantido pelas políticas públicas a terem profissionais qualificados para o efetivo exercício do trabalho pedagógico, sendo relevante ao professor a busca pela formação inicial e continuada, como um aperfeiçoamento constante, visto que a educação não é linear.

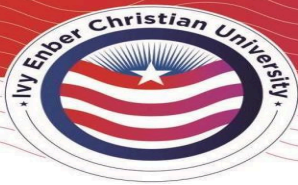
Pensando no aperfeiçoamento da formação pessoal e profissional, para atender os educandos que precisam de um atendimento especializado, com qualidade, faz-se necessário a realização desta especialização.

Espera-se, assim, promover uma aproximação maior da segurança profissional e preparo emocional e cognitivo para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, visto que o cenário educacional brasileiro garante a estes educandos profissionais qualificados, conforme a LDBEN (Lei n.º 9394/1996), em seu inciso I, do art. 59 “professores com especialização adequada em nível médio ou superior”, dentre outras políticas, que passam a ser analisadas no decorrer da pesquisa.

Evidenciando a preocupação com a qualidade da formação dos profissionais que atuam, na rede regular de ensino da educação básica, com os educandos público-alvo da educação inclusiva, assistidos pelas políticas públicas, desde o nascimento e estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 1996), busca-se a formação continuada através desta especialização, tendo a oportunidade de analisar as Leis, Decretos e Resoluções que garantem a educação escolar inclusiva e, verificar se a prática educativa dos professores que atualmente atuam como segundo professor de turma, está de fato contribuindo com a educação.

Portanto, espera-se identificar se a prática desse profissional, denominado segundo professor de turma, está de acordo com o que garante as políticas públicas de Santa Catarina e se, na prática, essas políticas estão sendo, de fato, cumpridas em favor dos profissionais da educação e dos educandos.

Ainda, espera-se que o segundo professor de turma esteja atuando em conjunto com o professor regente da sala de aula, buscando incluir o educando



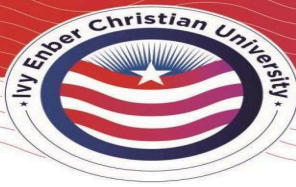
público-alvo da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem, por meio de adaptações curriculares e pelo uso de métodos e técnicas que efetivem a aprendizagem dos educandos.

Exposto, brevemente, alguns dos avanços alcançados pela inclusão educacional, o interesse pela temática e as hipóteses, é possível determinar o problema da pesquisa: Como a presença de um segundo professor de turma contribui para o desenvolvimento dos educandos com deficiência e/ou transtorno, em sala de aula de ensino regular, da rede básica do estado de Santa Catarina? Para contemplar o problema de pesquisa foi determinado como objetivo geral: Investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina.

Quanto aos objetivos específicos, são: Compreender o contexto histórico da educação inclusiva, com ênfase no Brasil; Analisar as políticas públicas, nacionais e estadual de Santa Catarina, que garantem o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno em sala de aula de ensino regular; Abordar a relevância da formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na educação inclusiva, dentro do ensino regular básico e; Verificar se existe a contribuição do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas perspectivas dos profissionais (regente e segundo professor de turma) e, dos familiares.

Para contemplar os objetivos propostos, o trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo abrange a introdução e o último as considerações finais. O segundo capítulo corresponde a metodologia aplicada a esta pesquisa. O terceiro, ao referencial teórico bibliográfico e documental e, o quarto, a análise e os resultados da coleta de dados. O segundo capítulo envolve, portanto: A abordagem da pesquisa; A pesquisa bibliográfica, documental e de campo; A caracterização da coleta de dados e o instrumento utilizado; A caracterização do *Lócus* da pesquisa; O perfil dos participantes e; O estudo de caso.

O terceiro capítulo, que abrange toda a parte do referencial teórico,

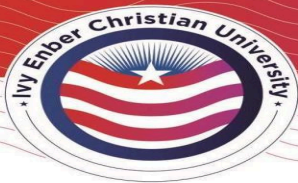


envolve: A contextualização da inclusão e a inclusão educacional; A definição de deficiência e transtorno global do desenvolvimento; O conceito histórico da educação inclusiva, abordando como prioridade a realidade brasileira; As políticas públicas que garantem a educação inclusiva, da internacional a brasileira; A educação inclusiva na formação inicial e continuada dos professores e; Os benefícios da presença do segundo professor de turma e, as políticas públicas do estado de Santa Catarina que garantem a presença desse profissional nas redes de ensino regular, para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

O quarto capítulo, então, compreende toda a parte de análise dos questionários e os resultados da coleta de dados desenvolvida a partir da fala dos profissionais da área da educação e dos familiares dos educandos com deficiência e/ou transtorno, que frequentam a educação básica regular, nas redes de ensino do estado de Santa Catarina, analisados à luz do referencial teórico.

Em suma, a pesquisa e seus objetivos foram motivados pelo anseio de conhecer melhor o trabalho realizado pelo segundo professor de turma, para garantir o ensino e a aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Ao término desta pesquisa espera-se, portanto, que as políticas públicas nacionais e, em especial as do estado Catarinense, estejam sendo garantidas e cumpridas por todos os envolvidos do processo educacional, na rede básica regular de ensino (Estado de Santa Catarina, professores regentes, segundos professores de turma, educandos e familiares).



2 CAMINHOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

O caminho metodológico é uma parte fundamental da pesquisa, pois revela o percurso utilizado para a realização da pesquisa.

Assim, a seguir apresentamos às abordagens utilizadas nesta pesquisa, os tipos de pesquisa utilizados, a coleta de dados, o instrumento utilizado e a análise e a interpretação dos dados obtidos, para saber se a presença do segundo professor de turma condiz com a abordagem apresentada no referencial teórico.

Em suma, descrevem-se os métodos, as técnicas e os procedimentos utilizados para contemplar a realização da pesquisa, intitulada de “A contribuição do segundo professor de turma nas redes de ensino regular do estado de Santa Catarina” e, assim, revelar se os objetivos estabelecidos, no início da pesquisa, foram alcançados de maneira positiva ou negativa.

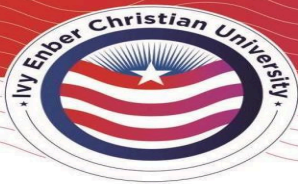
2.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem da pesquisa tem caráter qualitativo, que segundo Chizzotti (1995),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (Chizzotti, 1995, p.79).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é empregada, uma vez que envolve pessoas em seu cotidiano, através da coleta de informações sem o intuito de estabelecer estáticas ou regras, mas sim, a descrição dos fatos apresentados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisa explora questões complexas, envolvendo o trabalho pedagógico de professores e segundos professores de turma, além da participação dos familiares, a fim de compreender o ponto de vista dos participantes quanto a contribuição do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva,



dentro do ensino básico regular do estado de Santa Catarina, através da verificação significativa entre a teoria e a prática, bem como a perspectiva dos familiares diante o trabalho desenvolvido pelos segundos professores de turma.

Para contemplar os objetivos propostos, a pesquisa é, ainda, descritiva, pois “quando se diz que uma pesquisa é descritiva se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis” (Castro, 1976, p.66). Sendo assim, a pesquisa irá descrever detalhadamente os dados obtidos, por meio da coleta de dados, analisados à luz do referencial teórico.

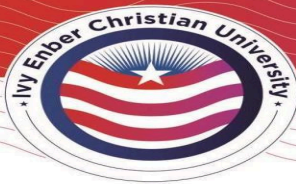
Em resumo, a pesquisa foi organizada em duas partes. Sendo a primeira composta pela pesquisa bibliográfica e documental e, a segunda, pela coleta de dados, que são apresentadas a seguir.

2.2 Pesquisa bibliográfica

Num primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica, na qual Gil (2002, p.44), define “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, a fim de compreender o conceito de inclusão e inclusão educacional; a definição de deficiência e transtorno global do desenvolvimento; o contexto histórico da educação inclusiva, com ênfase no Brasil; as Leis que garante o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno na redes de ensino regular do país; a relevância da formação inicial e continuada no processo inclusivo dos profissionais que atuam na modalidade de educação especial e; as políticas públicas de Santa Catarina que mantém a presença do segundo professor de turma, nas redes de ensino regular, para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

Visando explicar as questões que embasam a pesquisa, o referencial contou com embasamentos teóricos de Gilberta de Martino Jannuzzi (2004/2012), Enicéia Gonçalves Mendes (2002, 2006, 2011), Maria do Carmo Menicucci (2006), Maria Tereza Mantoan (2005, 2015), entre outros autores.

As referências e suportes teóricos, para a escrita desta pesquisa, foram obtidos nos bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES, no catálogo de



teses e dissertações do Scielo – Brasil, no Google Acadêmico e na biblioteca pública da UNESCO – Criciúma/SC, através das palavras-chave: segundo professor de turma, educação inclusiva, deficiência, transtorno.

2.3 Pesquisa documental

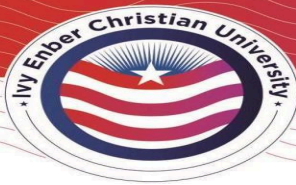
A pesquisa documental é utilizada neste trabalho, pois ela envolve a análise e interpretação de documentos escritos em nível nacional, local e internacional, para esta pesquisa. Assim, de acordo com Gil (2002), vemos que;

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebe, ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p.5).

Portanto, de acordo com Gil (2002), a pesquisa documental trata-se de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, ou seja, são documentos que ainda não foram organizados de maneira ordenada e planejada.

Assim, dentro da pesquisa documental investigamos o que dizem as políticas públicas, como a Declaração de Salamanca (1994), as principais Leis nacionais (CF/1988, LDBEN - Lei n.º 9394/1996, ECA - Lei n.º 8069/1990, etc.), Decretos e resoluções e, os documentos oficiais do estado de Santa Catarina (Resolução n.º 112/2006, Programa Pedagógico – 2009, Resolução n.º 100/2016 e a Política de Educação Especial - 2018), que tratam da educação inclusiva para atender às necessidades dos educandos com deficiência e/ou transtorno, além de relatos/falas da deputada Luciane Carminatti, do relatório emitido pelo Supremo Tribunal Federal, ao julgar a Ação Direta Inconstitucionalidade (ADI) 5786, entre outros.

Portanto, ao verificamos e analisamos esses documentos jurídicos e relatos estamos investigando registros primários, antes não organizados de maneira sistemática para tratar da educação inclusiva e seu público.



As referências e suportes teóricos, para a escrita da pesquisa, foram obtidos na Página Inicial – Planalto/Governo Federal e na Página Portal de Santa Catarina.Gov, entre outros.

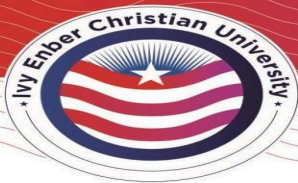
Em resumo, por meio das fontes primárias utilizadas foi possível obter informações relevantes que sustentaram a escrita do referencial teórico. Além disso, a pesquisa documental será realizada de forma conjunta com a coleta de dados, que é descrita a seguir.

2.4 Coleta de dados

Para dar sequência a pesquisa, foi realizada a coleta de dados, que, como define Duarte (2002), é uma busca, cujo olhar do pesquisador, dirige-se para locais já conhecidos, mas com uma maneira diferente de olhar e de pensar sobre determinada realidade a partir da apropriação do conhecimento. Gonsalves (2001, p.67), também descreve a coleta de dados, como sendo “um tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.”, nesse sentido, utilizamos a coleta de dados, pois buscou-se informações, diretamente, em uma unidade de ensino básico regular, de profissionais da educação e de familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva para aprofundar a temática e, assim, revelar se a prática cotidiana condiz com aquilo que garantem as políticas públicas referentes ao segundo professor de turma e aos educandos.

Sendo assim, em consonância com o pensamento dos autores citados, a coleta de dados foi utilizada para envolver a coleta de dados coletada diretamente do ambiente em que os envolvidos estão inseridos, ou seja, uma escola da rede regular básica estadual de Santa Catarina, dentro do município de Criciúma.

Esta coleta de dados é necessária para concluir de maneira positiva ou negativa, aquilo que diz o referencial teórico, a partir dos objetivos propostos pela pesquisa, sendo o geral: investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas redes de ensino regular, do estado de Santa



Catarina. Assim, faz-se necessário compreender o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta dos dados.

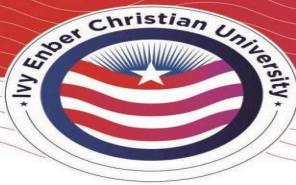
2.5 Caracterização da produção de campo

Para descrever a caracterização da coleta de dados, é relevante afirmar que a princípio se pensou em questionar apenas os segundos professores de turma, já que este profissional é o foco desta pesquisa.

Contudo, ao verificar as políticas públicas do estado de Santa Catarina, vemos que este profissional tem como caracterização “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem;” (Santa Catarina, 2009, p.15) e, que este profissional “não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) de educação especial” (Santa Catarina, 2009, p.17), mas sim, realizar um trabalho de apoio e colaboração com o professor regente de sala de aula, do ensino regular, de maneira diferenciada para cada etapa escolar.

Nos anos iniciais do ensino fundamental I, o segundo professor de turma deve “corregger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.” (Santa Catarina, 2009, p.16). Já no ensino fundamental I, este deve “apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.” (Santa Catarina, 2009, p.16). Portanto, o segundo professor de turma desenvolve funções específicas para cada etapa escolar, mas com o objetivo de proporcionar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, em conjunto com o professor regente.

Desse modo, chegou-se à conclusão de que a pesquisa, ao questionar apenas o segundo professor de turma, não traria elementos e dados suficientes para a comprovação e veracidade quanto a contribuição deste profissional no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva e, assim, ficou claro que o professor regente deveria, também, participar da pesquisa e contribuir com seu conhecimento para esclarecer se



existe (ou não) a relevância de se ter a presença do segundo professor de turma, nas redes regulares de Santa Catarina, para atender às necessidades do educandos com deficiência e/ou transtorno.

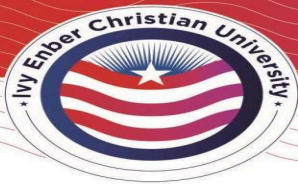
Contudo, devido ao processo de crescimento e evolução da pesquisa, ficou claro que deveríamos trazer um novo elemento para dar comparabilidade e confrontar aquilo que dizem os profissionais da educação básica regular e, então, trouxemos a participação dos familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva para qualificar a veracidade do trabalho desenvolvido, pelo segundo professor de turma, com os educandos.

Assim, ficou decidido questionar dois professores regentes, dois segundos professores de turma que atuam com os educandos com deficiência e/ou transtorno e dois familiares desses educandos, para assim, poder confrontar, comparar e comprovar as falas dos participantes da pesquisa. E, assim, resolver o problema inicial: Como a presença de um segundo professor de turma contribui para o desenvolvimento dos educandos com deficiência e/ou transtorno, em sala de aula de ensino regular, do estado de Santa Catarina?

Para dar início à realização da coleta de dados foi, inicialmente, estabelecido contato com a direção de uma escola estadual de Santa Catarina, localizada no município de Criciúma, para solicitar autorização para a realização da pesquisa, que se dará por meio de questionário. Após a descrição e apresentação dos fatos, a instituição atendeu prontamente o pedido e aceitou participar da pesquisa.

Posteriormente, a direção da instituição encaminhou a função para a coordenadora pedagógica, que foi quem definiu os participantes da pesquisa e entregou os questionários para que os mesmos pudessem respondê-los com maior tranquilidade, dentro de um prazo solicitado de quatro semanas. Os envolvidos escolhidos foram de turmas distintas, mas, que atualmente lecionam ou frequentam o ensino fundamental I.

O método utilizado deu-se devido ao fato de eu estar em licença maternidade há poucos dias e, por estar em recuperação de quarentena e aos cuidados da bebê, realizei um total de quatro visitas na instituição, primeiro para contato inicial e apresentação com a diretora e, posteriormente com a

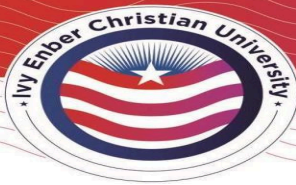


coordenadora pedagógica, em seguida, o terceiro contato para realizar a entrega dos envelopes, lacrados, com os questionários devidamente separados e nomeados frontalmente, como: Professor Regente A, Professor Regente B, Segundo Professor de Turma A, Segundo Professor de Turma B, Familiar A e Familiar B. E, por último, para recolher os envelopes com os questionários já respondidos e entrega de uma singela lembrança de agradecimento, que também foram entregues para a coordenadora pedagógica, que se responsabilizou em distribuir para as participantes.

Além das visitas pessoais, foram realizados contatos por telefone e *Whatsapp*. Além disso, fiquei à disposição caso algum participante tivesse dúvidas em relação às perguntas e/ou precisasse de auxílio para responder às questões. O número do meu celular e e-mail, também, foram disponibilizados, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para auxiliar os participantes, contudo, nenhum contato foi buscado.

Como mencionado, a coleta de dados se deu através de perguntas, respondidas por meio de questionários. Foram criados três questionários diferentes, conforme a categoria dos participantes, ou seja, um tipo de questionário com perguntas direcionadas para os professores regentes, outros para os segundos professores de turma e, um outro, somente, para os familiares.

Por meio das perguntas, pensadas e elaboradas, foi possível identificar em quais turmas/ano estão atuando estes profissionais; quais as formações iniciais e continuadas possuem cada um dos profissionais; quais deficiências e/ou transtornos estão sendo contemplados; qual o conceito de inclusão, de acordo com a perspectiva dos participantes; os cursos de capacitação já realizados por estes profissionais e quem os oferece; como são elaborados e executados os planejamentos de aulas; se são realizadas adaptações curriculares; quais são os métodos, técnicas e procedimentos que estão sendo utilizados; qual o papel desempenhado pelo segundo professor de turma; qual a relevância deste profissional no processo de ensino e aprendizagem dos educandos e; se de fato a presença desse profissional tem contribuído com a educação inclusiva.



2.6 Instrumento de pesquisa

Para realizar a coleta de dados, como já mencionado, foi utilizado como instrumento o questionário (Apendice A, B e C). O questionário consiste na formulação de perguntas, criadas antecipadamente, para serem respondidas pelos envolvidos da pesquisa, diretamente do seu ambiente social, neste caso uma instituição educacional. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como,

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999, p.128).

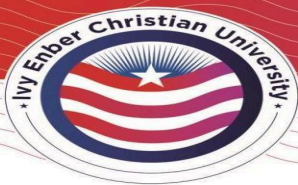
Assim, através das respostas obtidas, por meio do questionário, será possível realizar a análise dos dados e criar uma descrição da prática educacional dos professores e segundos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, bem como o olhar atento dos seus familiares diante da prática pedagógica desses professores.

Pois, as perguntas abordam questões que envolvem a definição do termo inclusão, da elaboração e execução dos planejamentos de aula, os métodos e as técnicas utilizadas para desenvolver uma educação inclusiva, a formação continuada dos professores, às reuniões escolares entre profissionais e familiares e a relevância do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

A seguir passam a ser descritos quem são os envolvidos na coleta de dados.

2.7 Caracterização do *Lócus* da pesquisa

A escola selecionada para participar da pesquisa é uma unidade da rede pública estadual de educação básica de Santa Catarina, localizada na zona



urbana do município de Criciúma, por nome de Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse (Anexo C). A escola oferta o ensino fundamental I, que corresponde aos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano/série e fundamental II, que envolve os anos finais, do sexto ao nono ano/série.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024, p.6 e 35), a unidade escolar atende 834 educandos, com um quadro profissional de 56 professores, sendo quatro professores readaptados por problemas de saúde e 12 segundos professores de turma, destes 26 são efetivos e 30 são de admissão em caráter temporário (ACT). A equipe técnica é composta por nove funcionários. Existem cinco contratações de terceirizados. E, ainda, conta com dois gestores. Pela análise do PPP, não foi possível saber quantos educandos recebem o apoio do segundo professor de turma, já que a escola não faz classificações e distinções entre os seus educandos. Observe a tabela abaixo para uma melhor visualização e compreensão da quantidade de educandos e funcionário existem na escola:

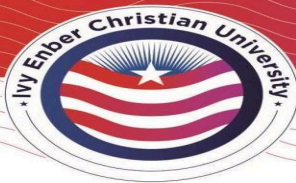
Tabela 1 Quantidades de educandos e funcionário da escola

	Efetivos	ACT	Cargo	Total
Educandos				834
Docentes	26	30	Professores	56
Equipe técnica	9	2 2 1 4	Assistentes de Educação; Assistentes Técnicos Pedagógicos; Administrador Escolar; Professores readaptados;	9
Terceirizados	5	2 2 1	Serviços gerais; Merendeiras; Vigilante	5
Gestores	2	2	Diretor	2

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2024)

Ainda, de acordo com PPP (2024, p6), “contamos com um quadro profissional de qualidade, comprometidos com o fazer pedagógico”. E, complementa, dizendo:

O corpo docente e técnico-administrativo da escola é formado por



profissionais habilitados, sendo 55 Professores Pós-Graduados e 02 Mestres, 03 Assistentes Técnico-Pedagógico, 01 Administrador Escolar e 02 Assistentes de Educação (Todos Pós-Graduados). (PPP, 2024, p.39).

Quanto à infraestrutura da escola, possui o primeiro e segundo piso e a Nova Ala, conforme descrito no PPP (2024). Composto o primeiro piso, têm-se:

Secretaria, Gabinete da Direção, Sala da Orientação, Banheiros para funcionários (masculino e feminino), Sala dos Professores, 01 sala de supervisão, 02 Salas de Aula, 01 Sala para reuniões/vídeo (que foi dividido para acolher a sala de Educação física e depósito de materiais de expediente e limpeza) Pátio coberto, Cozinha com depósito para merenda, Banheiro para alunos (masculino e feminino), 01 banheiro adaptado para cadeirantes, Sala das Serventes, Depósitos para materiais de limpeza (embaixo das escadas), Área de circulação, Quadra coberta 47 (polivalente), Quadra coberta (voleibol), Hall de recepção, Estacionamento para funcionários e Jardim. (PPP, 2024, p.47).

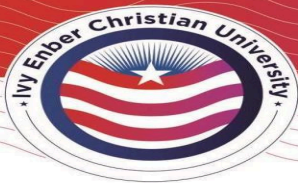
Já no segundo piso ficam “• 12 salas de aula • corredor de circulação”, e na Nova Ala “• Biblioteca • 01 sala informatizada • 01 sala de aula”. (PPP, 2024, p.48). Portanto, vemos a descrição de uma escola completa em seus espaços organizacionais.

Em resumo, tem-se uma escola da rede pública estadual bastante organizada, planejada e estruturada. Que é composta por um quadro funcional robusto e qualificado para atender todos os educandos. Além disso, possui uma ótima infraestrutura que acomoda todos com aconchego e qualidade. O Projeto Política Pedagógico da unidade escolar é completo e sustenta as informações relevantes que visam uma educação de qualidade.

2.8 Perfil dos participantes

Os envolvidos na coleta de dados são os profissionais que atuam na educação inclusiva e os familiares dos educandos com deficiência e/ou transtorno, matriculados na educação básica regular, da rede pública estadual de Santa Catarina.

As seis participantes que responderam às questões propostas pelo



questionário foram divididas em três grupos, sendo: professora regente A e professora regente B; segunda professora de turma A e segunda professora de turma B e; familiar A e familiar B.

Todas as seis participantes são do sexo feminino e tem acima de quarenta anos. Suas cor ou raça variam entre branco, preto e pardo.

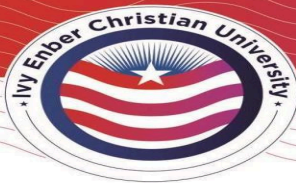
As professoras regentes e segundas professoras de turma foram questionadas sobre suas formações acadêmicas e, assim obtivemos as seguintes respostas: A professora regente A tem formação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Clínico/Institucional. A professora regente B tem formação em Pedagogia e Artes Visuais, Pós-graduação em Arte e Educação e, Mestrado em Educação. A segunda professora de turma A tem formação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. A segunda professora de turma B tem Curso em Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Inclusiva.

A formação das professoras que participaram da pesquisa, estão em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), que estabelece que a atuam no ensino fundamental I, deve ser realizada por profissionais com formação inicial em pedagogia e seus desdobramentos, conforme o inciso II, do art. 61:

[...] trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Brasil, 1996).

Também, estão em acordo com as últimas resoluções referentes à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam da educação básica regular, temos a Resolução CNE/CP n.º1, de 2020, que trata especificamente, sobre as diretrizes para a formação continuada e a Resolução CNE/CP n.º4, de 2024 que aborda as diretrizes para a formação inicial dos professores.

Conforme a Resolução CNE/CP n.º4, de 2024, referente a formação inicial, cabe aos professores estarem habilitados em “I - cursos de graduação de licenciatura; (art.11) e, conforme o inciso 1º, do art. 14 “Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo



trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos”, portanto, vemos que ambas as profissionais estão em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º4/2024, por todas terem formação no curso de Pedagogia. Além disso, a Resolução CNE/CP n.º4/2024, ainda prevê a segunda licenciatura, descrita pela professora regente B, que possui, também, formação em artes visuais.

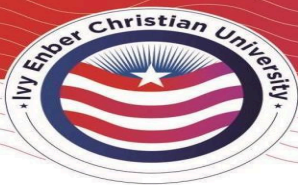
Observamos, que todas as professoras possuem especialização em nível de pós-graduação na área da educação, em conformidade como que diz o art.9º, da Resolução CNE/CP n.º 1/2020, “IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;”. Vemos que, ambas, as segundas professoras de turma são habilitadas em educação especial e aptas a exercer um trabalho de qualidade na educação inclusiva, conforme a Política de Educação Especial (2018), de Santa Catarina. E, a professora regente B, ainda, possui especialização em nível de mestrado, também na área da educação, também contemplado na Resolução CNE/CP n.º4/2024, das diretrizes de formação continuada, como “V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).”

As professoras regentes e segundas professoras de turma já exercem a profissão há um período que corresponde entre 15 a 32 anos de trabalho. Atualmente, elas atuam na etapa no ensino fundamental I, nas turmas de 3º e 5º ano, regular, com educandos com Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ambos com a garantia da presença do segundo professor de turma, conforme o Programa Pedagógico (2009), de Santa Catarina.

Para melhor organização e visualização, os dados das profissionais foram organizados em uma tabela, observe:

Tabela 2 Perfil das profissionais participantes da coleta de dados

Participante	Sexo	Idade	Cor ou raça	Formação	Pós-graduação	Tempo de serviço	Ano/turma que atua	Deficiência e/ou transtorno
--------------	------	-------	-------------	----------	---------------	------------------	--------------------	-----------------------------



								(educando)
Professora Regente A	F	Acima de 40 anos	Pardo	Pedagogia	Psicopedagogia	32 anos	5º ano	TEA TDAH DI
Professora Regente B	F	Acima de 40 anos	Branco	Pedagogia Arte	Arte e educação	17 anos	3º ano	TEA TDAH
Segunda Professor A	F	Acima de 40 anos	Branco	Pedagogia	Educação Especial e inclusiva	15 anos	5º ano	TEA
Segunda Professor B	F	Acima de 40 anos	Branco	Pedagogia	Educação Inclusiva	22 anos	4º ano	TEA

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

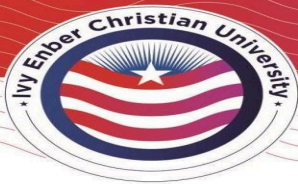
Com a participação das professoras, segundas professoras e dos familiares, será possível comparar a perspectiva de cada participante, identificando convergências e/ou divergências no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, revelando a complexidade do processo educacional.

2.9 Estudo de caso

Esta pesquisa também se utiliza do estudo de caso para complementar e atingir os objetivos propostos, pois após as análises bibliográficas é preciso buscar informações, por meio da coleta de dados, de maneira detalhada e aprofundada sobre o profissional denominado de segundo professor de turma, dentro do seu ambiente de trabalho, a instituição escolar. Nesse sentido,

A coleta de dados demanda uma reflexão complexa e, portanto, é através do estudo de caso que iremos criar uma “estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.”. (Yin, 2001, p.33).

Assim, com a abordagem do estudo de caso é possível examinar com mais detalhes as contribuições do segundo professor de turma, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno, que frequentam o ensino regular da educação básica, do estado de Santa Catarina,



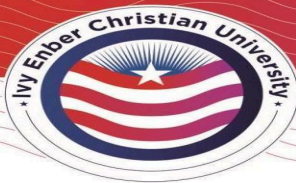
por meio de diferentes estratégias, como a coleta de dados, por meio do questionário, a análise das respostas e, pelas análises bibliográficas e documentais, portanto o estudo de caso é relevante para esta pesquisa, pois possibilita “compreender fenômenos sociais complexos que demandem uma investigação que preserve suas características holísticas e desvende os processos e mecanismos significativos.” (Yin, 2001 apud Sátyro e D’Albuquerque, 2020, p.5), e assim, poder desvendar o contexto educacional e social que este profissional representa na vida acadêmica dos educandos, na percepção do próprio segundo professor de turma, na dos professores regentes e nas percepções dos familiares dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Nesse sentido, “Os estudos de caso envolvem a ideia de examinar um único caso internamente. Entretanto, pode-se defini-los com base em análises internas de um único caso ou comparações de um pequeno número de casos.” (Yin, 2001 apud Sátyro e D’Albuquerque, 2020, p.6). Portanto, ao estabelecer a quantidade de participantes, separados em três grupos (professor regente, segundo professor de turma, familiar), temos a oportunidade de gerar comparações entre a visão de cada grupo de participantes, visto que cada um tem um olhar de ângulos diferenciados sobre a figura do segundo professor de turma.

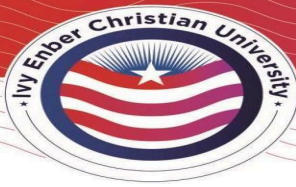
Desta maneira, é possível identificar, a partir das análises, convergências ou divergências que podem enriquecer o referencial teórico, afinal:

O estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2001, p.33 apud Sátyro e D’Albuquerque, 2020, p.6).

Por fim, os dados coletados são interpretados em diálogo com o ponto de vista de autores renomados e das próprias políticas públicas referentes à educação inclusiva, auxiliando no aprofundamento do papel desempenhado



pelo segundo professor de turma, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.



3 DEBATE SOBRE A INCLUSÃO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Falar de inclusão não é tarefa simples ou fácil. Inclusão é um termo abrangente e complexo que visa garantir que todos tenham acesso a sociedade de maneira justa e igualitária, independentemente de suas necessidades, sejam elas físicas, psicológicas, mentais e outras.

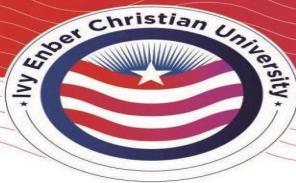
Para falar de inclusão é preciso definir o termo inclusão e poder olhar sem julgar. Para falar de inclusão é conceituar a deficiência e estar aberto para compreender as necessidades das pessoas e aceitá-las na sua integridade.

Para falar de inclusão é voltar ao passado e perceber como as pessoas deficientes eram tratadas pela sociedade, perceber tudo o que elas sofreram e perderam devido ao preconceito social.

Para falar de inclusão é necessário saber como, então, as pessoas deficientes foram incluídas na sociedade e, em seus programas sociais, como educação, saúde, lazer, infraestrutura e, outros. Para falar de inclusão é necessário conhecer as políticas públicas nacionais e internacionais que tornaram as pessoas deficientes incluídas nos programas sociais.

Falar de inclusão é falar de pessoas especiais que conquistaram seu lugar na sociedade, através de lutas e esforços coletivos. Assim, por ser um tema bastante abrangente, esta pesquisa restringiu-se a investigar e conhecer a inclusão no sistema educacional das pessoas com deficiência, durante um percurso bastante extenso que vai da Idade Antiga até a Contemporânea de maneira leve e objetiva.

Além disso, vamos conhecer como ocorreu o processo da educação inclusiva, com destaque para a realidade brasileira. E, desse modo, verificar as políticas públicas que garantem e asseguram a permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro, através de leituras cuidadosas de Leis, Decretos e Resoluções que dispõem seu olhar as pessoas com deficiência.



Ainda, vamos apresentar a relevância da formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na educação básica regular para atender de maneira específica às necessidades dos educandos e, promover uma educação inclusiva.

E, como ponto chave desta pesquisa, faremos a apresentação das políticas públicas do estado de Santa Catarina, que mantém a presença de um segundo professor de turma, nas redes de educação básica regular, para atender de maneira equitativa os educandos com deficiência e/ou transtorno.

Assim, para validar toda a parte do referencial teórico apresentaremos a coleta de dados, que foi realizada através da coleta de dados em uma instituição educacional, da rede estadual, localizada no município de Criciúma/SC, para verificar e comprovar (ou não) a contribuição do segundo professor de turma nas redes de ensino regular do estado de Santa Catarina, no processo de ensino e aprendizagem de educandos público-alvo da educação inclusão, através da perspectiva dos professores regentes, dos segundos professores de turma e dos familiares dos educandos.

Em resumo, espera-se que a pesquisa colabore com as pessoas com deficiência, com a educação inclusiva, com os segundos professores de turma e com a sociedade em geral que está engajada e preocupada com a inclusão.

3.1 Conceito de inclusão e inclusão educacional

Para definirmos o conceito de educação inclusiva, é preciso saber o significado de inclusão e, para auxiliar, buscamos informações com Mantoan (2015, p.31), que afirma que “inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual”, sendo assim, entendemos que a inclusão é resultado de uma alteração, modificação ou reforma daquilo que era considerado normal/aceitável, mas que precisa, agora, modificar-se e, para complementar, de acordo com o Novo Aurélio Século XXI (1999), citado por Farias, Santos e Silva, a palavra inclusão,

[...] vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo*



(cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. (Farias, Santos e Silva, 2009, p.1).

Portanto, inclusão é a ação de incluir, algo ou alguém em um determinado espaço, antes não ocupado e promover ações para sua permanência e bem-estar, de modo que implica uma mudança social.

Para Sassaki (2009), inclusão é um paradigma, ou seja, um padrão que influencia e, até mesmo, modifica a sociedade e, assim a define:

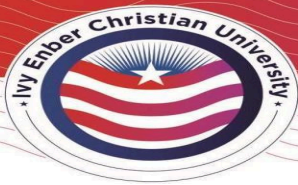
É o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnias, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (Sassaki, 2009, p.10).

Portanto, essas ações devem, ainda, incluir a participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões, que influenciam e impactam sua vida perante a sociedade na qual está inserida. Ainda, de acordo com Sassaki (1997), inclusão é “Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais, e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade.” (Sassaki, 1997, p.41 apud Souza, Cunha, Andrade, 2019, p.126), nesse sentido, percebemos que a inclusão é um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade, através de mudanças físicas, sejam elas pequenas ou grandes e, no modo de pensar das pessoas sobre o outro.

Além disso, e em conformidade, Freire (2008), que diz que a inclusão é composta por diferentes movimentos, observe:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (Freire, 2008, p.5).

Conforme Freire (2008), para promover a inclusão é preciso que haja a garantia do direito ao respeito a todas as pessoas, indiferentemente das suas necessidades, nos mais diversos ambientes que compõem a sociedade, seja no âmbito educacional, social e/ou político.



Agora, trazendo o termo inclusão para a área educacional, Freire (2008), revela que a inclusão defende o direito de todos os educandos a uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos educandos, observe:

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Freire, 2008, p.5).

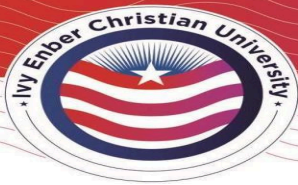
Nessa linha de pensamento, podemos reafirmar que “A inclusão escolar visa garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação, respeitando diferenças e particularidades de cada pessoa.” (Chérolet, 2023, s.d.).

De acordo com Chérolet (2023), a inclusão educacional está relacionada com a garantia do acesso e da permanência de todos os educandos nas escolas regulares, independentemente de suas necessidades, sejam elas física, intelectual ou outras.

Nesse sentido, vemos que a inclusão é um “movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (Brasil, 2007, p.1). Portanto, trabalhar em uma proposta de educação inclusiva requer mudanças organizacionais e funcionais nas instituições de educação (Freire, 2008):

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. (Freire, 2008, p.6).

Ainda, de acordo com Freire (2008), essas mudanças na organização das instituições e nas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem dos educandos, pode gerar resistências e medos, por parte dos profissionais e dificultar às mudanças, nesse sentido, vemos que a educação inclusiva se



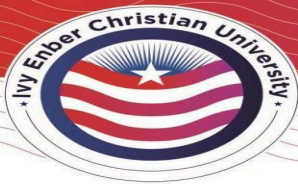
baseia no paradigma de igualdade e diferença, pois:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2007, p.9).

Em convergência com as ideias dos autores citados, podemos observar que mesmo com os padrões estabelecidos para a educação, existem as políticas públicas que atestam a inclusão educacional como um direito garantido e assegurado, no qual buscam a mudança do sistema educacional, pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9394/1996), pelo Decreto n.º 6094 que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), pela Resolução CNE/CEB n.º2/2001, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo Decreto n.º 7611/2011, que trata da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, pelo Decreto n.º 7612/2011, que trata do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, revogado pelo Decreto n.º11793/2023 dentre tantas outras políticas públicas que são discutidas no decorrer desta pesquisa.

Todos esses documentos legais abordam princípios de acesso e permanência dos educandos público-alvo da educação inclusiva nas escolas de ensino regular, da educação básica; a liberdade de aprender; a gratuidade do ensino público; o respeito à diversidade humana e suas necessidades específicas; a transversalidade da modalidade de educação especial; o atendimento educacional especializado; a acessibilidade arquitetônica e mobiliária; o aprendizado ao longo da vida; além da garantia de igualdade e equidade de oportunidades educacionais.

De maneira mais específica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), no artigo 58, a educação inclusiva é aquela educação que integra todos os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede



regular de ensino. (Brasil, 1996)

Além disso, o artigo 59 (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), prevê medidas relacionadas para um atendimento educacional inclusivo, através de currículos adaptativos, do uso de métodos, técnicas e recursos variados, da garantia de professores com especialização adequada, do acesso igualitário aos benefícios e programas sociais e, do atendimento articulado entre ensino regular e atendimento especializado.

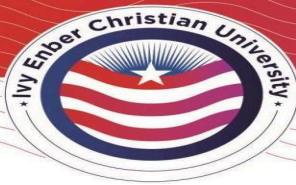
Nesse sentido, Mantoan (2008), diz que a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, que a educação inclusiva deve acolher todas as pessoas indiferentemente das suas condições, sejam elas físicas, mentais ou superdotadas.

Assim, podemos concluir que a educação inclusiva é um termo bastante abrangente que envolve mudanças em toda a sociedade, incluindo os espaços educacionais e seus agentes para a criação de um ambiente que acolha toda a diversidade humana, sem discriminação. Nesse sentido, cabe às instituições educacionais adotar medidas que suprem as necessidades dos educandos e promova sua participação plena nos estudos, a partir de mudanças no espaço físico, no currículo escolar, no uso de materiais que garantam a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, uma vez que ambos têm seus direitos adquiridos e garantidos pelas legislações nacionais.

Assim, definido os termos inclusão e inclusão educacional, cabe agora a esta pesquisa conceituar os termos deficiência e transtorno global do desenvolvimento, já que ambos possuem o direito de ter a presença do segundo professor de turma, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina, foco da pesquisa

3.2 Deficiência e transtorno: o conceito

Para continuarmos na temática da educação inclusiva, no estado de Santa Catarina, faz-se relevante definir os conceitos de Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, uma vez que algumas dessas deficiências e transtornos recebem o atendimento do segundo professor de



turma (No item 3.8, está descrito, de maneira específica, quais deficiências e transtornos recebem o atendimento do segundo professor de turma.), nas escolas de educação básica da rede regular do estado de Santa Catarina.

Para definir a palavra deficiência, verificamos, inicialmente a Lei n.º 13.146/2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-Estatuto da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2015), e, em seu art. 2º, descreve a pessoa com deficiência:

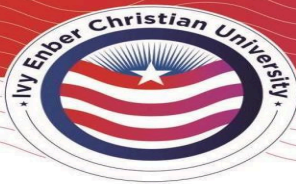
Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

O conceito de deficiência é bastante abrangente e define áreas específicas, como a física, a mental, a intelectual e a sensorial que causam impedimentos às pessoas de participarem de maneira ativa das atividades sociais em condições justas e igualitárias.

Observando o Decreto n.º 3.298/1999, que “regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.” (Brasil, 1999), encontramos, no art. 3º, a definição de três categorias para mensurar a deficiência:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
II – deficiência permanente – aquela que correu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (Brasil, 1999).

Portanto e, em conformidade com o Decreto n.º 3.298/1999, que “Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política



Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” a palavra deficiência pode ser entendida como a perda ou a anormalidade do corpo humano que afeta os padrões considerados normais ao ser humano. Já a deficiência permanente, pode ser compreendida como aquela perda ou anormalidade que ocorreu e se estabilizou a um ponto de não permitir a recuperação da pessoa, mesmo após tratamentos de saúde. E, por fim, a palavra incapacidade é definida como a redução da capacidade de interação social da pessoa com deficiência que necessite de equipamentos, adaptações, meios e recursos diferenciados para garantir o seu bem-estar.

Consultando a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, de 2009, notamos a definição de cada uma das pessoas consideradas deficientes. Assim, e de acordo com a Política de Educação Especial (2009), as pessoas com deficiência são aquelas que se enquadram nas seguintes categorias, observe:

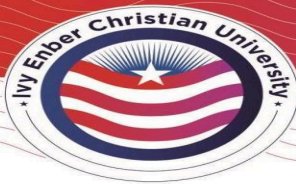
Deficiente auditivo, é a pessoa que “apresenta perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala, através do ouvido.”. (Santa Catarina, 2009, p.24) Ainda, de acordo com Política de Educação Especial (2009), para comprovação da deficiência auditiva são necessárias avaliações que comprovem:

[...] perda bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000 Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

Leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; conseqüentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

Severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado, em geral, utiliza um sistema de comunicação por sinais. (Censo Escolar, 2005, Corde, 1994 apud Santa Catarina, 2009, p.24).

Deficiente visual é a pessoa que “apresenta redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor e após a melhor correção óptica.”. (Santa Catarina, 2009, p.24) e que estejam classificadas, como:



Cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Baixa Visão: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. Censo Escolar, 2005, apud Santa Catarina, 2009, p.24).

Deficiente mental é aquela pessoa, conforme a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009), que apresenta:

[...] comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade. (Santa Catarina, 2009, p.25).

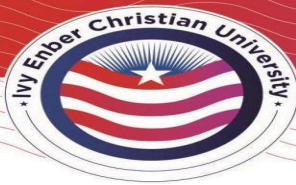
E deficiente físico a pessoa que apresenta:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções [...] (Brasil, 2004, p.24 apud Santa Catarina, 2009, p.25)

Ou ainda, aquelas ocasionais, como as “patologias degenerativas do sistema nervoso central (escleroses); miopatias (distrofias musculares); artropatías; reumatismos; sequelas de queimaduras; hemofilia; doenças osteomusculares (DORT)”. (Santa Catarina, 2009, p.25)

Deficiente múltiplo é a pessoa que “apresenta duas ou mais deficiências primárias associadas, sejam elas na área mental, visual, auditiva, física com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. (Censo Escolar, 2005 apud Santa Catarina, 2009, p.25)

E para finalizar, o deficiente surdo-cego é aquela pessoa que apresenta “[...] perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que as



peças surdocegas possam interagir com a sociedade.”. (Censo Escolar, 2005 apud Santa Catarina, 2009, p.25)

Em resumo e, de acordo com os documentos analisamos, vemos que a deficiência é classificada em três categorias (deficiência, deficiência permanente e incapacidade), que se assemelham ao causar algum tipo de carência no funcionamento dos órgãos inerentes ao ser humano, limitando sua participação plena nas atividades cotidianas da sociedade.

Agora, adentramos no conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento, também conhecido pela sigla TGD. De acordo com o artigo publicado por Ladeira (s/d), o transtorno global do desenvolvimento são “distúrbios caracterizados por comprometimentos graves em funções básicas relacionadas à sociabilidade, à linguagem, ao comportamento e ao desenvolvimento mental.”, diferenciando dos conceitos de deficiência, vistos acima.

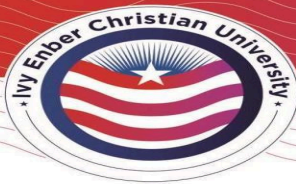
De acordo com a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009), os educandos com transtornos globais do desenvolvimento, são denominados na categoria de condutas típicas, observe:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (Brasil, 1994, p.13- 14 apud Santa Catarina, 2009, p.26).

Sendo assim, as pessoas com condutas típicas ou com transtorno global do desenvolvimento são aquelas que apresentam comportamentos específicos, relacionados com distúrbios neurológicos ou psiquiátricos que causam impedimentos na relação social dos indivíduos.

Para definirmos os principais TGD, é necessário consultar a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que traz dentre os diferentes subtipos de CID, o F84, que engloba os Transtornos Globais do Desenvolvimento, observe sua classificação, descrita por Morsch (2022):

F.84 Transtorno globais do desenvolvimento
F.84.0 Autismo infantil
F.84.1 Autismo atípico



- F.84.2 Síndrome de Rett
- F.84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância
- F.84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e estereotipados
- F.84.5 Síndrome de Asperger
- F.84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento
- F.84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (Morsch, 2022, s.p.).

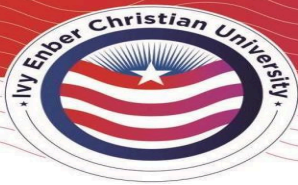
Assim, vemos diferentes categorias dentro dos transtornos globais do desenvolvimento, mas todas convergem com ações parecidas e repetitivas que permitem o diagnóstico, observe:

As crianças com TGD apresentam tendência ao isolamento, ações repetitivas, baixa capacidade de concentração, dificuldade em iniciar e manter um diálogo, falhas no uso e compreensão da linguagem, mudanças repentinas de humor, problemas com alterações de rotina ou ambiente família, ecolalia e, em alguns casos, coordenação motora comprometida. (Ladeira, s.d.).

Todos esses transtornos citados dentro do CID-10 F84, apresentam alterações específicas que afetam a interação social, interesses particulares, linguagem, estereótipos, isolamento e até dificuldades na coordenação motora, portanto, o transtorno global do desenvolvimento “é uma condição que afeta o progresso global da criança nas principais áreas do desenvolvimento”. (Transtornos globais do desenvolvimento, [s.d])

Ainda, conforme descrito no artigo Transtornos Globais do Desenvolvimento (s.d), existem outros sintomas que podem caracterizar os TGD, observe:

Dificuldades na coordenação motora;
Estereotipias;
Falta de concentração;
Dificuldades na comunicação oral (em alguns casos, a criança passa a se comunicar por meio de gestos);
Mudanças repentinas de humor;
Aversão ao toque;
Dificuldades para estabelecer contato visual;
Problemas para começar uma conversa;
Preferência pela não socialização e por brincadeiras solitárias;
Ecolalia (quando a criança repete o que outra pessoa fala);
Apresentar movimentos repetitivos, principalmente em momentos de ansiedade;
Atenção maior para objetos. (Transtornos Globais do Desenvolvimento, s.d).



O artigo Transtornos globais do desenvolvimento (s.d), relata que os transtornos globais do desenvolvimento “são causados por uma condição de fatores genéticos e ambientais.”, ou seja, podemos entender que os transtornos globais do desenvolvimento podem, então, estar relacionados a fatores hereditários, passado de geração em geração ou, até mesmo adquiridos por interferência do ambiente em que se está inserido.

Portanto, vemos que os transtornos se encaixam no mesmo CID, mas com subcategorias diferentes, que apresentam uma série de fatores que podem comprometer o processo de aprendizagem dos educandos, sendo necessário, a esses educandos, o auxílio de um segundo professor de turma, para adequar o currículo às suas necessidades específicas.

Definido os termos de Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, faz-se necessário compreender o percurso histórico de como essas pessoas foram trazidas para o contexto da sociedade civil e da educação inclusiva, antes de adentrarmos nas políticas públicas do estado de Santa Catarina.

3.3 Conceito histórico da educação inclusiva

Para adentrar na temática inclusão educacional, nas redes de ensino regular, é necessário traçar a cronologia da educação inclusiva para uma melhor compreensão de como essas pessoas foram incluídas no sistema educacional.

Na idade antiga, período marcado pela descoberta da escrita, entre 4000 anos a.c. até os anos de 476, haverá duas vertentes ao tratar de pessoas com deficiência e/ou transtorno, pois, grande parte da sociedade desejava o fim da vida para estas pessoas, alegando serem graves obstáculos à sobrevivência do grupo na qual estavam inseridas, enquanto que a minoria dessa sociedade desejava proteger e sustentar estas pessoas (Khater, 2008)

Já na Idade média, período marcado pelo Cristianismo, entre os anos de 476 a 1453, houve um novo olhar carinhoso para com as pessoas com



deficiência e/ou transtorno, foi neste período que surgiram os primeiros espaços de caridade;

Naquele tempo, Jesus encontrou no seu caminho um cego de nascença. Os discípulos perguntaram-Lhe: “Mestre, quem é que pecou para ele nascer cego? Ele ou os seus pais?” Jesus respondeu- lhes: “Isso não tem nada que ver com os pecados dele ou dos pais; mas aconteceu assim para se manifestarem nele as obras de Deus”. (...) dito isto, cuspiu em terra, fez com a saliva um pouco de lodo e ungiu os olhos do cego. Depois disse-lhe: “Vai lavar-te à piscina de Siloé”; Ele foi, lavou-se e voltou a enxergar. (Gugel, 2007. p.04).

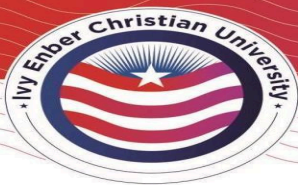
Na Idade Moderna, que teve seu período marcado entre os anos de 1453 até 1789, houve um cuidado diferente para com as pessoas com deficiência e/ou transtorno. Elas passaram a permanecer em um local separado e isolado da sociedade civil, dentro de hospitais ou internatos, mas com um cuidado humanizado e, “inicia-se o modelo clínico-terapêutico no trato da deficiência. Às pessoas com deficiência é conferido o status de pacientes e a elas é proporcionado o atendimento clínico-terapêutico” (Menicucci, 2006, p.9)

Neste período, ainda que não haverá um lugar dentro da educação escolar regular para as pessoas com deficiência e/ou transtorno, mas começou-se a pensar nessa necessidade e, assim, com o tempo

[...] surgiram às escolas e classes especiais, como espaço exclusivo para aqueles cuja deficiência motivou rejeição da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico, clínico especializado, porém não pedagógico. (Menicucci, 2006, p. 10)

Já na Idade Contemporânea, período que iniciou a partir de 1789 e estende-se aos dias atuais, trouxe um direcionamento totalmente diferenciado para as pessoas com deficiência e/ou transtorno e, passou-se a inserir essas pessoas na comunidade, especialmente após 1948, com a publicação da Declaração dos Direitos Humanos que traz em seu artigo 25;

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez,



viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social. (ONU, 1948, p.4).

Dessa forma, as pessoas com deficiência e/ou transtorno passaram a ser consideradas cidadãs da sociedade, com direitos e deveres, embora ainda de maneira assistencialista.

Observe a tabela abaixo, organizada para uma melhor visualização e compreensão a cerca do tema abordado sobre o percurso cronológico da educação inclusiva:

IDADE ANTIGA	IDADE MÉDIA	IDADE MODERNA	IDADE CONTEMPORÂNEA
Período de 4000 a.c.	Período após 476	Período após 1453	Período após 1789
Período marcado pela divergência de pensamentos (Khater); A grande maioria da população desejava o fim da vida para as pessoas nascidas com deficiência, enquanto uma minoria começou proteger e cuidar	Período marcado pelo Cristianismo (Gugel); Embora as pessoas com deficiência continuassem isoladas da sociedade civil, começaram a surgir os primeiros espaços de abrigo;	Período marcado pela criação de hospitais e internatos (Menicucci); As pessoas com deficiência começaram a receber os primeiros atendimentos médicos pedagógicos;	Período marcado por novos conceitos (Jannuzzi); Mudou-se completamente, a visão para com as pessoas deficientes e, hoje, elas possuem um lugar de destaque e merecimento perante a sociedade, com direitos adquiridos

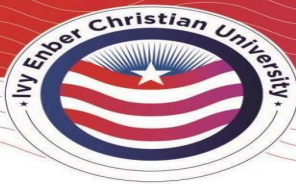
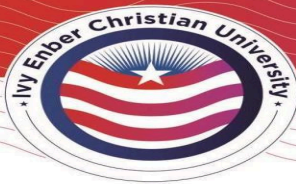


Tabela 3 Resumo da linha do tempo referente o conceito histórico da educação inclusiva



dessas pessoas;			e garantidos pelas políticas públicas.;
-----------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Contudo, a partir dos anos 60, a população civil começou a fazer movimentos sociais em prol dessas pessoas que ainda eram deixadas às margens da sociedade, vemos isso quando Jannuzzi (2004) diz;

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação. (Jannuzzi, 2004 p.34).

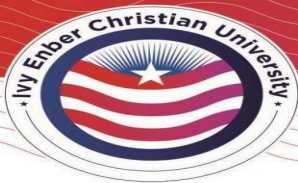
Jannuzzi (1992), explica estas duas grandes vertentes, identificadas no início da história da educação inclusiva:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]. (Jannuzzi, 1992, p. 59).

Durante este período muito se pensou e fez-se para incluir essas pessoas na educação escolar. Portanto, os anos 60 marcaram o início de uma nova era de conscientização e mobilização em prol dos direitos das pessoas com deficiência e/ou transtorno, a partir dos movimentos sociais que desempenharam um papel importantíssimo na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. Assim, é relevante compreender, um pouco mais, e de forma específica, como aconteceu e vem acontecendo a inclusão das pessoas deficiente e/ou com transtorno nas redes de ensino regular do Brasil.

3.4 Educação inclusiva: a realidade brasileira

Agora explorando, de maneira específica, o contexto histórico da sociedade brasileira, ainda de acordo com Jannuzzi (1992), é possível



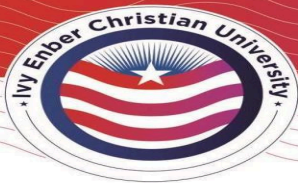
perceber que até meados de 1935, no Brasil, não houve solução para a educação escolar das pessoas com deficiência e/ou transtorno. Contudo, sendo o país pressionado, por outras nacionalidades, passa-se buscar soluções para a educação inclusiva (Mendes, 2011):

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de 'educação para todos' e de educação inclusiva, também para acessar empréstimos internacionais. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país. (Mendes, 2011, p.132).

Portanto, conforme Jannuzzi (1992), foi somente a partir do chamado "Estado Novo", período entre 1937 e 1945, que se começou a repensar a educação, como direito de todos. E foi no período entre 1950 a 1959 que houve a maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual, no país. (O termo "portadores", está em desacordo com os direitos da pessoa com deficiência, nos dias atuais)

Nos anos 80, como já mencionado, a Constituição Federal (1988), reforçou o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiência e/ou transtorno. No entanto, a implementação efetiva de políticas inclusivas ainda estava no início e não supria a necessidade real do cenário educacional inclusivo.

Assim, em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9394/1996), que trouxe novos avanços ao reconhecer a necessidade de oferecer atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência e/ou transtorno e assegurar uma educação de qualidade, estabelecendo direitos a essas pessoas, como Educação oferecida preferencialmente em escolas regulares; atendimento especializado e gratuito; acessibilidade; apoio e recursos específicos as deficiências e/ou transtornos; articulação entre ensino regular e atendimento especializado dentre outros aspectos. (Brasil, 1996)



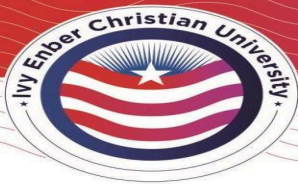
Embora tenhamos caminhados muito no Brasil, a inclusão ainda mexe com associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela; afeta professores da Educação Especial, que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e classes especiais; envolve ainda grupos de pesquisa das universidades. (Mantoan, 2015, p. 25).

Sendo assim, mesmo havendo avanços em termos de legislação e reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e/ou transtorno no Brasil, a inclusão ainda não era uma realidade generalizada na época dos anos 80, devido à falta de infraestrutura adequada, falta de profissionais capacitados, ausência de recursos financeiros, resistência a mudanças na cultura escolar, entre outros. (Souza, 2011)

Apesar dos desafios citados, o Brasil continuou viabilizando medidas para promover a educação inclusiva, reconhecendo a importância de oferecer oportunidades educacionais de qualidade para todos os educandos, incluindo os do público-alvo da educação inclusiva. Assim, pode-se afirmar que a partir do século XXI, a inclusão no Brasil continuou a ser uma relevante e significativa ação educacional, trazendo avanços positivos para a modalidade da educação inclusiva.

De acordo com Mantoan (2015), a partir do século XXI, muito se ganhou em conquistas para a educação inclusiva, como: a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, através de formações continuadas que ressignificam o papel do professor inclusivo; o papel da escola em ser um ambiente que acolhe e valoriza a diversidade, promove a equidade e busca atender às necessidades dos educandos; o da educação como um todo quando promove uma reflexão sobre os propósitos e objetivos da educação e; as práticas pedagógicas que foram e, ainda, precisam constantemente ser adaptadas e diversificadas para atender às necessidades dos educandos.

Embora o Brasil tenha avançado e melhorado em relação a promoção de uma escola de qualidade e para todos, o país ainda continua enfrentando desafios e, podemos destacar a necessidade de melhoria na infraestrutura, capacitação dos profissionais, adaptação curricular, recursos financeiros limitados, preconceitos, etc., contudo, o país continua a trabalhar na superação



destes e outros obstáculos para garantir que a inclusão seja uma realidade em todas as escolas. (Diniz, 2020)

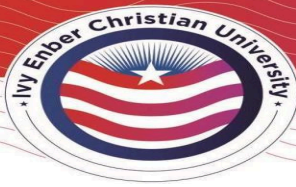
Após esta breve compreensão do histórico da educação inclusiva, com destaque para o Brasil, faz-se necessário verificar e descrever as políticas públicas educacionais já existentes que asseguram e garantem o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno na educação básica das redes de ensino regular do país.

3.5 Uma investigação da legislação brasileira

Após anos de lutas, a educação inclusiva brasileira passa a adquirir Leis, Decretos e Resoluções nacionais que asseguram e garantem a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regular do país. Dessa maneira, a seguir apresentamos algumas dessas políticas públicas que favorecem o direito à educação inclusiva para todos os educandos, que posteriormente passam a ser analisadas e descritas com maior ênfase.

Iniciamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394, que teve três atualizações. Sendo sua primeira publicação em 1961 e a segunda dez anos mais tarde, em 1971. E a última, que se mantém até os dias atuais, teve sua publicação em 1996. Essa Lei “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil”. Ela aborda diversos assuntos relacionados à educação do país, incluindo os princípios da educação, a regulação do direito e dever de educar, a organização da educação de acordo com cada ente federativo e instituição de ensino, os níveis e as modalidades de educação e ensino do país, incluindo a educação inclusiva, os currículos e suas adaptações, a formação de professores, a gestão escolar, entre outros assuntos relacionados ao sistema educacional. (Brasil, 1996)

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), publicada em 1988, que trata de assuntos diversos e, entre eles a educação brasileira, dentro da seção I, do capítulo III, dos artigos 205 ao 214, abordando temas



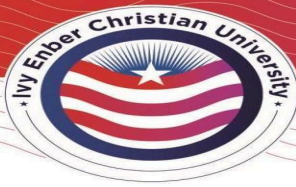
relacionados ao direito à educação, como os princípios que regem o ensino educacional, o dever do Estado com educação, a iniciativa privada das instituições de ensino, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a colaboração entre os sistemas de ensino e a federação, a destinação dos recursos públicos e outros. E de maneira específica, aborda no inciso III, do art. 208 que haverá atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, na rede regular de ensino. (Brasil, 1988)

Durante a pesquisa também é abordada a Lei n.º 7.853, de 1989, que "Dispõe sobre o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência", entre os apoios está a garantia da educação inclusiva, com a oferta obrigatória e gratuita da matrícula escolar para todos os educandos, incluindo benefícios como o material escolar, a merenda, bolsas de estudo, currículos adaptados, entre outros. (Brasil, 1989)

Na sequência, abordaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), n.º 8069 de 1990, que assim como a Constituição Federal (1988), aborda diversas questões relacionadas às crianças e aos adolescentes e, dentre eles no Capítulo IV, à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (Brasil, 1990)

Outra Lei abordada, é a n.º 10.172/2001, que "Aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos". Em seu capítulo 8, trata da educação especial e suas estatísticas. No subitem 8.3 aborda os objetivos e as metas para a educação especial, entre elas está a organização de parcerias para a oferta de estimulação precoce de crianças com necessidades educacionais especiais, a oferta de cursos especializados aos professores e, a inclusão nos currículos sobre a educação especial nos cursos de formação inicial dos professores, livros em braile, a articulação entre ensino e trabalho, entre outros. (Brasil, 2001)

A Resolução CNE/CEB n.º2/2001, que "Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica", define a educação especial como modalidade da educação básica, sendo que esta deve considerar as situações singulares dos educandos, bem como os perfis, as características bio-



psicossociais, faixa etária e, princípios éticos, políticos e estéticos. Também, aborda o público-alvo de educandos com necessidades educacionais, a organização dos professores, espaços e serviços de apoio, entre outras medidas. (Brasil, 2001)

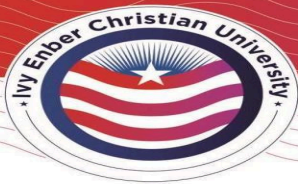
Não poderíamos deixar de comentar o Decreto n.º 5.626/2005, que “Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e no art. 18 da Lei n.º 10.098/2000”. Portanto, o Decreto (2005), traz a inclusão da libras como disciplina curricular nos cursos superiores de formação dos professores, também esclarece como será a formação dos professores para ministrar o ensino da libras, nas diferentes áreas do ensino básico e o acesso e o direito das pessoas surdas à educação inclusiva. (Brasil, 2005)

No ano seguinte, em 2006, foi criado o “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação”, pelo MEC, que continua ativo e oferece atendimento especializado aos educandos com altas habilidades e/ou superdotação e formação específica aos professores para atender às necessidades específicas destes educandos. (Brasil, 2006)

Em 2007, foi lançado, pelo MEC, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que estabelece, em regime de colaboração, diretrizes para a educação básica brasileira, focando na aprendizagem dos educandos, a fim de garantir a melhoria e a qualidade do ensino na educação básica. (Brasil, 2007)

A pesquisa, ainda, verifica o Decreto n.º 6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, que “Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências”. O Decreto (2008), garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação básica, aprendizado ao longo da vida, atendimento de serviços de apoio especializado, desenvolvido através de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, além da garantia de recursos técnicos e financeiros. (Brasil, 2011)

Em seguida, a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na



Educação Básica, modalidade Educação Especial”. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, trata do atendimento educacional especializado, também conhecido como AEE, ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas, também esclarece quais educandos fazem parte do público-alvo do atendimento, aborda o atendimento domiciliar, do financiamento, da matrícula, entre outras questões relevantes ao atendimento educacional especializado. (Brasil, 2009)

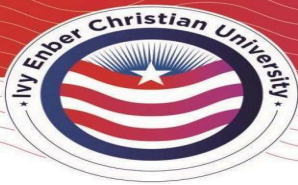
A Lei n.º 12.764/2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Essa Lei define as pessoas com transtorno do espectro autista e traz para o termo a definição como deficiência, ainda aborda suas diretrizes e direitos garantidos pela Lei (2012). (Brasil, 2012)

Também veremos a Lei n.º 13.146/2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”. No capítulo IV, aborda questões relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência. Sendo dever do estado, da família e comunidade em geral assegurar a educação de qualidade para esses educandos. Também, aborda questões inclusivas dos sistemas de ensino, como profissionais qualificados, planejamentos adaptativos, educação bilíngue, acessibilidade, entre outras práticas inclusivas. (Brasil, 2015)

E, por fim e, mais recente a Lei n.º 14.191/2021, que “Altera a Lei de Diretrizes e Bases, 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”, reconhecendo a língua de sinais (libras) como a primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa como segunda língua. (Brasil, 2021)

Para além, das políticas públicas direcionadas aos educandos público-alvo da educação inclusiva é, preciso garantir políticas direcionadas à formação inicial e continuada de profissionais que trabalham na educação básica regular para que atendam todos os educandos, incluindo os da modalidade da educação especial, para assim, poder de fato promover uma educação inclusiva e equitativa a todos os educandos.

Nesse sentido, vamos verificar, também, os documentos nacionais legais que garantem a formação profissional dos professores que atuam na



educação básica regular para atender os educandos público-alvo da educação inclusiva. E, assim, como anteriormente, também será apresentada uma análise mais detalhada dessas políticas públicas brasileiras.

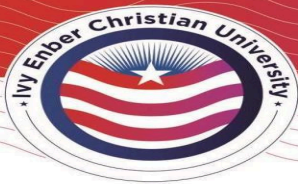
Novamente, iniciamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil”. Como já destacado ela aborda variados assuntos relacionados à educação básica regular e, uma delas diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, descritas no capítulo VI. (Brasil, 1996)

Também, voltaremos a discutir a Resolução CNE/CEB n.º2/2001, que traz as considerações abrangentes à educação especial e aborda a necessidade da formação para capacitar e especializar os professores que atuam com a modalidade de educação especial nas classes comuns regulares do país. (Brasil, 2001)

Em 2007, tivemos a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. O documento apresenta os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, no Brasil, bem como o diagnóstico da educação especial entre o período de 1998 a 2006, os objetivos propostos pela política na promoção pela educação inclusiva, sendo um deles, voltados para a formação dos professores para o atendimento educacional especializado, que será abordado com maior ênfase a seguir.

Na sequência veremos a Resolução CNE/CEB n.º4/2009 que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.”. E, desse modo, traz a importância do diálogo e troca de experiências entre os professores das classes comuns com os professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), para que juntos possam articular estratégias educacionais que atendam as necessidades dos educandos com deficiência e/ou transtorno. (Brasil, 2009)

O Plano Nacional de Educação, n.º 13.005, “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE”, publicado em 2014, com duração de dez anos de vigência, traz como uma das diretrizes para a educação inclusiva, a: “IV - melhoria da

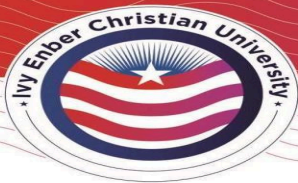


qualidade da educação;" e, para tal especificação, faz-se necessário investir na formação continuada dos professores, de acordo com suas áreas de atuação, complexidade e realidade do sistema educacional. (Brasil, 2014)

No ano seguinte, a Resolução CNE/CP n.º2/2015, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.". A Resolução n.º2/2015, apresenta às instituições de educação superior as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada dos professores. Visa, o desenvolvimento dos profissionais para atuarem na educação básica, nas diversas modalidades de ensino, dentre elas a educação especial, através de uma formação inicial sólida e com aperfeiçoamentos contínuos pela formação continuada. (Brasil, 2015)

Em 2019, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP n.º2, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)". A Resolução CNE/CP n.º2/2019, prevê o desenvolvimento dos professores em comum acordo com a base nacional comum curricular (BNCC), que abrange toda a educação básica, "quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral." (art.2º). No art. 4, a Resolução CNE/CP n.º2/2019, cita algumas competências fundamentais de ação docente e, entre elas está o conhecimento prévio dos seus educandos, bem como seus contextos de vida, planejamento adequado às necessidades dos educandos, a condução para práticas pedagógicas que envolvam os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades previstas na BNCC, entre outros. Ainda, vemos o compromisso com a qualidade educacional através da equiparação de oportunidades entre as crianças, jovens e adultos, o reforço para aproximação entre a teoria e a prática, incluindo a equidade de acesso à formação inicial e continuada. (Brasil, 2019)

Já em 2020, houve a publicação da Resolução CNE/CP n.º1, que

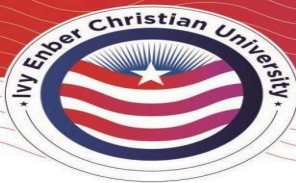


“Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).”. A Resolução CNE/CP n.º 1/2020, trata, então, da formação continuada dos professores, que atuam na educação básica e, traz como fundamentos pedagógicos o desenvolvimento e a atualização como sendo algo permanente que deve impactar os seguintes aspectos: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (art.7º). (Brasil, 2020)

E, para finalizar, temos a última atualização, de 2024, através da Resolução CNE/CP n.º4, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).”. Esta Resolução CNE/CP n.º4/2024, é mais abrangente e detalhada, em comparação a Resolução CNE/CP n.º2, de 2019, que também se refere à formação inicial e continuada de professores. Trata com ênfase o magistério e as características que os professores da educação básica devem ter consigo, cita a relevância do estágio curricular obrigatório, a necessidade dos profissionais que fazem a formação inicial de estarem em contato com a educação básica, mediadas pelas instituições de educação superior e pelos professores que já estão em atuação, a fim de se aperfeiçoarem para a prática docente, trata, também, da segunda licenciatura, abordando quantidades de horas e categorias correspondentes.

Dessa maneira, nos próximos tópicos, são apresentadas algumas dessas políticas públicas¹ que garantem o direito à educação inclusiva para todos os educandos, com maior ênfase em prescrição. Através do direito ao acesso e a permanência, nas escolas de ensino básico regular, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (1996), com a garantia de terem professores preparados e

¹ A grande maioria das políticas públicas analisadas nesta pesquisa, foram extraídas do site www.planalto.gov.br e, portanto, podem não apresentar as paginações.



qualificados para atender às necessidades educacionais, emocionais e fisiológicas de cada educando.

3.6 Educação de todos e para todos: como direito adquirido

Como citado no tópico anterior, agora vamos detalhar as Leis, os Decretos e as Resoluções que garantem a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional escolar, regular, do país, dentro da educação básica.

Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4.024, que trouxe em seus artigos a preocupação e a obrigatoriedade com a educação inclusiva do país, embora de forma discreta, dizia em seu art. 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, ou seja, vemos aqui uma possível tentativa de iniciar a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais regulares do país.

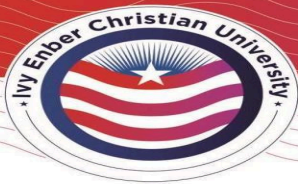
Dez anos mais tarde, houve a regulamentação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) que veio substituir a anterior, na época em que o país vivenciava um período denominado de Ditadura Militar². A nova Lei de n.º 5.692, traz no art. 9º,

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971).

Reafirmando o compromisso com a inclusão escolar de educandos com deficiência, superdotados e aqueles com atraso escolar, por qualquer que for o motivo, oferecendo-lhes atendimento especial.

Em 1988, a nível nacional, foi publicado a Constituição da República

² A Ditadura no Brasil, refere-se a um período que correspondeu de 1964 a 1985, durante o qual os militares assumiram o controle do governo brasileiro. Contudo não cabe a este estudo discutir as práticas políticas do país.



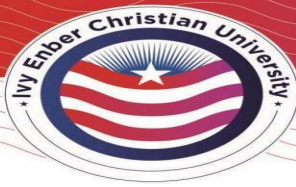
Federativa do Brasil (CF), que descreve no inciso I, do art. 208 que é dever do Estado oferecer “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” e, complementa no inciso III que haverá “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”. No art. 205 afirma que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Nesse sentido, é possível perceber que a preocupação com a inclusão escolar vem avançando no sistema educacional brasileiro, contudo, ainda não vemos nenhuma alternativa clara e evidente, provendo como a educação irá realizar esse atendimento especializado, sugerindo que novas políticas públicas sejam elaboradas com mais detalhes.

No ano seguinte, em 1989 foi publicado a Lei n.º 7.853, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência e, diz na alínea ‘a’, no art. 2º, que a inclusão, no sistema educacional, da educação especial é uma modalidade educativa, que abrange todos os níveis da educação básica regular e, complementa na alínea ‘c’, que a oferta a educação especial deverá ser obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino. Na alínea ‘e’, afirma que é garantido aos educandos com deficiência “benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material didático, merenda escolar e bolsas de estudo;” (Brasil, 1989).

A Lei n.º 7.853, ao propor benefícios igualitários entre os educandos, prevê uma medida de garantir que as necessidades dos educandos sejam atendidas, assim, espera-se que os materiais didáticos e a merenda escolar sejam ajustadas às necessidades daqueles que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/1990-ECA), também trouxe considerações para com as pessoas público-alvo da educação inclusiva, a Lei de n.º 8.069, garante o atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede



regular de ensino (inciso III, art. 54).

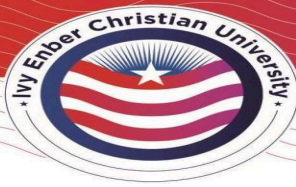
Além disso, o ECA (Lei n.º 8069/1990), garante no art. 53 o “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, com a segurança de “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e complementa no inciso III, do art. 54, que será garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. (Brasil, 1990)

Nesse sentido, percebemos a preocupação que o ECA (Lei n.º 8069/1990), trouxe para com as crianças e adolescentes com deficiência, ao promover uma educação equitativa a todos os educandos, sem discriminação e, em igualdade de oportunidades para o seu desenvolvimento integral dos futuros cidadãos e profissional do mercado de trabalho. (Brasil, 1990)

Como já exposto, mesmo com todas as ponderações e considerações em relação a educação inclusiva, é notório que a inclusão ganha força e destaque, somente a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em conjunto com a UNESCO, realizada em Salamanca entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Através da publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, houve a definição dos “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. (UNESCO, 1994)

A Declaração de Salamanca (1994), defende a ideia de que todos aqueles com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso à escola regular. Sendo assim, a declaração garante igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Dentro do princípio “a estrutura de ação em educação especial”, encontrasse a seguinte orientação:

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p.3).



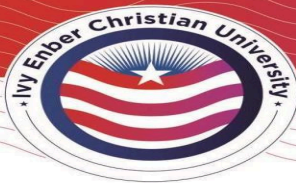
A declaração reafirma que o “princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”, princípio 7, do capítulo III. Ou seja, vemos, através da Declaração de Salamanca (1994), que todos os educandos devem ser respeitados no âmbito escolar, independentemente das suas características e, ter o direito de receber o atendimento educacional junto com seus pares em um ambiente acolhedor e inclusivo. Por tanto, a Declaração (1994), promove a diversidade, o respeito e a aceitação das diferenças, sem que nenhum educando sofra discriminação e, assim, favorece uma educação inclusiva de qualidade.

A declaração (1994), ainda traz, em seu princípio 3, a garantia de programas de treinamento aos professores. De acordo com a declaração,

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (UNESCO, 1994, p.28).

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco impulsório das políticas públicas voltadas a educação inclusiva de educandos com deficiência, transtornos e altas habilidades, de modo a promover o respeito para com essas pessoas e garantir a aceitação das diferenças, sem discriminação. O documento, ainda, reforça a necessidade de preparar os profissionais da educação, já na formação inicial da docência, devendo este profissional receber informações de todos os tipos de deficiência e, posteriormente, continuar investindo em formações continuadas para se aperfeiçoar e acompanhar as evoluções educacionais. Portanto, após a Declaração de Salamanca (1994), novas medidas brasileiras foram tomadas para assegurar aos educandos com deficiência e/ou transtorno um atendimento igualitário e de qualidade, nas redes de ensino regular do país.

Assim, em 1996, foi publicado a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), que diz em seu capítulo III,



art. 4º e inciso I, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede de ensino regular”. Além disso, traz uma seção exclusiva sobre a educação especial, no capítulo V, e já no art. 58, diz que considera-se “educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais”. (Brasil, 1996)

Ainda, esclarece nos parágrafos primeiro, segundo e terceiro que haverá:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

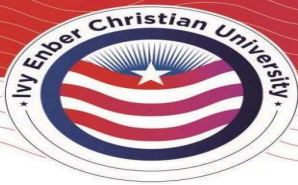
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996).

Portanto, observamos que existe a garantia do atendimento de serviços de apoio especializado para atender às necessidades educacionais dos educandos; que esses atendimentos serão realizados em diferentes espaços caso o educando não possa estar integrado nas classes comuns e; que o atendimento educacional terá início na educação infantil e, se estenderá ao longo da vida.

Também, garante no art. 59 que será assegurado aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no inciso I “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;”, bem como, no inciso I “professores com especialização adequada [...]”. (Brasil, 1996)

Desta maneira, é notório a preocupação e a sensibilidade que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), traz para a modalidade de educação especial, garantindo aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

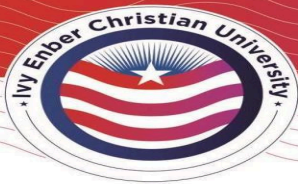


superdotação a sua matrícula na rede básica regular de educação, além de prevê planejamentos adaptativos que atendam às necessidades educacionais desses educandos, promovendo a inclusão educacional ao propor o uso de métodos e técnicas diferenciadas que possam atender aos objetivos do currículo escolar, mesmo que de maneira adaptado.

Assim, a LDBEN (Lei nº 9394/1996), trouxe o intuito de promover uma educação básica de qualidade e equitativa para todos os educandos, incluindo o público-alvo da educação inclusiva. Avançando um pouco, em dezembro de 1999, foi publicado o Decreto n.º 3.298, que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, a Lei (1999), considera no seu art. 4º, pessoa público-alvo da educação inclusiva aquelas que possuem algum tipo de deficiência física, auditiva, visual ou mental. Ainda, garante normas de proteção, acesso e permanência desses educandos no ensino regular, desde a educação infantil, expresso no capítulo VI, art. 24 e inciso I, da seção I “A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano”. Ou seja, o educando público-alvo da educação inclusiva deve fazer parte de toda a educação básica regular, incluindo aqueles com deficiência física, auditiva, visual ou mental, portanto vemos aqui, uma abrangência na descrição das deficiências que devem fazer parte e estar incluído nos sistemas regulares de ensino do país. (Brasil, 1999)

Pouco mais tarde, em 2001, é publicada a Lei n.º 10.172, que elabora “Diretrizes para a Educação Nacional”. O capítulo 8, é destinado à educação especial, que diz, “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas por deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, com características de altas habilidades, superdotação ou talentos.”. (Brasil, 2001)

A Lei n.º 10.172/2001, ainda, complementa afirmando que o público-alvo da educação básica regular inclusiva, são os educandos com deficiência sensorial, múltipla e, com talentos diversos, portanto, ressaltamos que as políticas públicas nacionais continuam, cada vez mais, incluindo as pessoas ao seu sistema educacional regular e, ainda passa a considerar as aptidões dos educandos, levando em consideração aquilo que ele apresenta de talento.



A Lei n.º 10.172/2001, ainda, em seu capítulo 8, traz as metas e os objetivos que devem ser alcançados pela educação inclusiva, entre eles está a oferta de estimulação precoce para as crianças com necessidades especiais; a oferta de cursos sobre o atendimento básico aos professores em exercício em todas as etapas da educação básica; recursos e materiais alternativos para favorecer e integrar educandos com necessidades especiais em classes comuns; parcerias com a área da saúde e da cultura; a disponibilização de livros de literatura em braile; dentre outras metas e objetivos.

Portanto, existe uma clara preocupação da Lei n.º 10.172/2001, com a garantia de suas diretrizes ao propor uma série de especificidades para que atendam às necessidades educacionais dos educandos, portanto, vemos o intuito de promover a integração dos educandos com deficiências, transtorno e altas habilidades nas redes de ensino regular através de estimulação, adaptações, materiais e recursos próprios e professores qualificados. (Brasil, 2001)

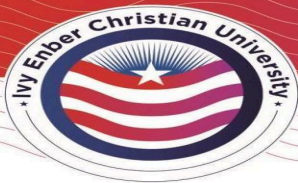
No mesmo ano, é publicada a Resolução CNE/CEB n.º2/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e determina no art. 2º.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001).

No art. 3º, afirma que a educação especial é:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001).

Portanto, não basta apenas garantir a matrícula de educandos com deficiência e/ou transtorno, é preciso definir uma série de ações pedagógicas



que acolham e envolvam esses educandos no processo de ensino e aprendizagem, através de recursos e serviços especializados que atendam às necessidades de todos os educandos, em qualquer etapa educacional que se encontre.

A Resolução CNE/CEB n.º2/2001, ainda, reafirma no art. 7º, que o atendimento escolar terá início na educação infantil, “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Ainda garante a estes educandos, no inciso I, do art. 8º, “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Brasil, 2001), nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n.º2/2001, aborda a relevância entre a articulação e o diálogo entre os profissionais das classes comuns com os profissionais especializados na educação especial, para atender de maneira conjunta às necessidades específicas dos educandos. (Brasil, 2001)

Já em 2005, foi aprovado o Decreto n.º 5.626, que regulamenta a Lei anterior e reafirma a importância da formação especializada do professor em Língua Brasileira de Sinais, pois o Decreto (2005), reconhece a libras “como meio legal de comunicação e expressão, devendo esta ser parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.”. (Brasil, 2005)

O Decreto n.º 5.626/2005 ainda, define nos artigos 4º e 5º, que os intérpretes de Libras devem ter formação específica na área, de maneira diferenciada em cada etapa escolar, a fim de promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas surdas no Brasil, observe:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução,



viabilizando a formação bilíngüe. (Brasil, 2005).

Já em 2006, houve a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/A), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que continua ativo e visa promover o atendimento educacional especializado aos educandos com altas habilidades/superdotação, tema definido pelo ministério da educação como, sendo;

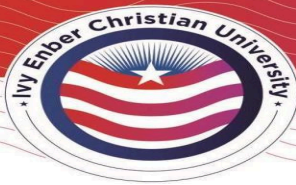
[...] elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação.”. (Brasil, 2006, p.14).

Entre as diretrizes do NAAH/A, estão a avaliação para identificar os educandos com altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado, professores capacitados, currículo adaptado, entre outros, que visam garantir, de fato, a inclusão desses educandos ao processo educacional, levando em consideração as suas aptidões e interesses. (Brasil, 2006)

Em resumo, vemos duas grandes implementações³, importantíssimas, para atender de maneira específica às necessidades educacionais dos educandos com surdez e altas habilidades/superdotação. Levando em consideração a formação específica dos professores que atuam com libras, como um meio de comunicação com os educandos surdos e, com a capacitação desses profissionais para lidarem com as capacidades dos educandos superdotados com altas habilidades.

Em 2007, a União Federal lança, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, juntamente com a participação das famílias e comunidade, o Decreto n.º 6094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O plano traça metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação básica no país (art. 1º). O Decreto afirma a garantia, no inciso IX, do art. 2º, “do acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular,

³ Língua Brasileira de Sinais (2005) e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2006)



fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (Brasil, 2007)

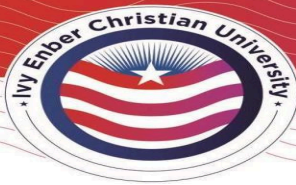
O Decreto n.º 6094/2007, visa estabelecer a aprendizagem dos educandos, através da garantia do acesso e permanência de todos na escola, incluindo os educandos com necessidades educacionais especiais (inciso IX). Ainda, prevê o combate a evasão escolar (inciso V), programas de incentivo a formação inicial e continuada dos professores (inciso XII), plano de carreira (inciso XIII) e valorização dos professores (inciso XIV), a integração de programas da área da educação com outras áreas (inciso XXIV), a participação da sociedade (inciso XXVI), entre outras medidas, a fim de promover uma educação inclusiva de qualidade, a partir de ações que visam garantir a permanência dos educandos público-alvo da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. (Brasil, 2007)

Um ano mais tarde, em 2008, foi publicado o Decreto n.º 6.571 que regulamenta o art. 60 da LDBEN (Lei n.º 9394/1996), tendo como finalidade “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (art. 1º). São objetivos do atendimento educacional especializado, de acordo com o Decreto (2008);

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (Brasil, 2008).

O Decreto n.º 6.571/2008, ainda garante apoio técnico e financeiro, para as ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado (art.3º), garantindo;

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração,



produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de
educação superior. (Brasil, 2008).

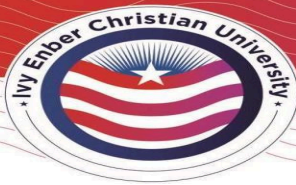
Portanto, percebemos que o Decreto n.º 6.571/2008, traz a relevância da adequação da parte física e pedagógica para atender todos os educandos, nas suas especificidades. Apresentando um olhar atencioso aos recursos multifuncionais, que podem englobar desde recursos didáticos adaptados, como jogos pedagógicos, livros em braile, etc., quanto ao uso de tecnologia assistiva, como equipamentos tecnológicos. Como também, banheiros, rampas e mobiliários adequados às necessidades dos educandos, bem como professores e gestores qualificados para promover uma educação inclusiva.

No ano de 2009, houve a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 4, que trata das “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”. Longo em seu art. 1º, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE)”.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, diz que o atendimento do AEE tem função complementar ou suplementar a formação de educandos, oferecendo serviços e recursos de acessibilidade no desenvolvimento das aprendizagens. E que este atendimento deve ocorrer, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao período em que o educando estiver matriculado. (Brasil, 2009). Portanto, são ações complementares à educação básica regular, que visam desenvolver as potencialidades dos educandos, de maneira integral, para que assegurem com sucesso o ensino e a aprendizagem.

Pouco mais tarde, é publicado o Decreto n.º 7.611/2011, que trata sobre a “Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado”. O Decreto assegura o dever do Estado com a educação especial, já no art. 1º;

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;II - aprendizado ao longo de toda a vida;III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações



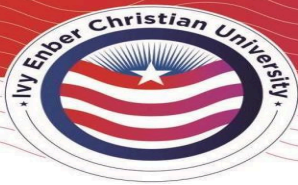
razoáveis de acordo com as necessidades individuais;V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (Brasil, 2011).

O Decreto n.º 7.611/2011, portanto, reforça o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva para todos os educandos ao garantir um sistema inclusivo, sem discriminação, com aprendizado ao longo da vida, ensino gratuito, apoio especializado, técnico e financeiro, entre outras ações que visam atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

Em 2012, houve a publicação da Lei n.º 12.764, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, essa Lei (2012), representa uma grande relevância ao cenário educacional inclusivo de educandos com transtorno do espectro autista ao estabelecer diretrizes, no art. 2º, que garantem o desenvolvimento de ações e políticas públicas para atender os educandos com autismo, priorizando a sua participação plena na sociedade civil, ainda, denota atenção especial ao estado de saúde desses educandos, incluindo o acesso ao diagnóstico precoce e o atendimento de multiprofissionais, estimula o ensino voltado para o trabalho, incentiva a promoção e à capacitação dos profissionais por meio da formação continuada, entre outras ações que garantem a participação desses educandos nas escolas de ensino regular. (Brasil, 2012)

Pouco mais tarde, em 2014, foi publicado o “Plano Nacional de Educação (PNE)”, que traz na sua redação, no número 4 a importância de:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p.2).



O PNE (2014-2024), aborda uma série de planos e metas, referentes à educação básica regular, a serem cumpridas em um prazo de dez anos e, posteriormente, uma avaliação crítica daquilo que de fato foi implementado ou que ainda requer ajustes e mudanças, para promover uma educação inclusiva, através do atendimento educacional especializado, da implementação de recursos multifuncionais e serviços especializados, como um suporte inerente ao processo educacional dos educandos. (Brasil, 2014)

Em 2015, foi criada a Lei n.º13.146, referente ao “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que aborda diversos aspectos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional, destacando-se mais uma vez o direito à educação inclusiva de qualidade e trazendo medidas para promover princípios de igualdade, de acessibilidade, de atendimento educacional especializado, de apoio à autonomia e independência desses educandos público-alvo da educação inclusiva e estabelecendo medidas para promover a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, incluindo a reserva de vagas em empresas públicas e privadas. (Brasil, 2015)

Avançando um pouco, em 2020, foi publicado o Decreto n.º10.502⁴, que trata da “Política Nacional de Educação Especial, nas esferas Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, reforçando a garantia do acesso à educação inclusiva de qualidade, o atendimento educacional especializado e gratuito, a acessibilidade, o apoio e recursos específicos como materiais adaptados, tecnologias assistivas, entre outras medidas, que visam uma educação de qualidade e igualitários a todos os educandos, da rede básica regular do país. (Brasil, 2020)

Recentemente, foi publicada a Lei n.º 14.191/2021, que insere a “Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)”, e traz no art. 60A, a definição de educação bilíngue:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português

⁴ O Decreto n.º 10.502/2020 foi suspenso pelo Decreto n.º 11.370/2023, pelo atual Presidente da República por força da ação estabelecida como inconstitucional e retrocesso à educação.



escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021).

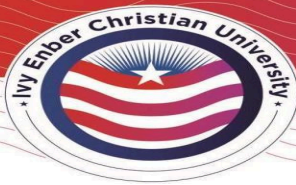
Portanto, mais uma vez e, agora de maneira mais clara e objetiva temos a inclusão da língua brasileira de sinais (Libras), nas escolas de educação regular, para atender de maneira mais justa e equitativa os educandos com surdez e, especificidades associadas. (Brasil, 2021)

Em resumo, essas Leis, Decretos e Resoluções demonstram o compromisso do Brasil em garantir uma educação acessível e inclusiva para todos o educandos. Assim, percebemos que medidas foram adotadas para ampliar e melhorar a oferta educacional para os educandos público-alvo da educação inclusiva, garantindo sua participação efetiva nas escolas de ensino regular no país.

O direito ao acesso e à permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é um direito assegurado pela legislação brasileira que visa à educação inclusiva, no entanto, para que essa inclusão aconteça de maneira correta, é preciso ter profissionais preparados e qualificados para lidar com os desafios decorrentes das mudanças educacionais. Dessa forma, surge a necessidade de termos profissionais da educação qualificados e especializados para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva e promover um ensino verdadeiramente inclusivo.

A formação dos profissionais da educação, tanto inicial quanto continuada, também é um direito garantido pelas políticas públicas nacionais, como um direito aos educandos público-alvo da educação inclusiva de terem professores capacitados e especializados em educação especial para promover, de fato, a inclusão educacional. A seguir, será apresentado a relevância da formação inicial e continuada dos professores na oferta de práticas pedagógicas que visam uma educação inclusiva de qualidade.

3.7 Formação inicial e continuada: na promoção da educação inclusiva



Como já exposto, agora apresentam-se as Leis, os Decretos e as Resoluções que garantem a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica regular para atender todos os educandos, incluindo o público-alvo da educação inclusiva.

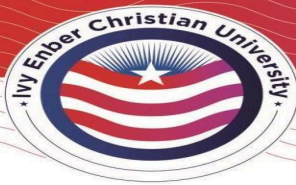
A relevância da formação inicial e continuada para profissionais que atuam na educação inclusiva é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), em seu artigo 59, inciso III, que cita que os professores que atuam na modalidade da educação especial precisam ter “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”, ou seja, não basta ofertar a vaga no ensino regular, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, é preciso garantir uma educação inclusiva e de qualidade, através da especialização dos professores que atuam no ensino regular.

Assim, a Lei n.º 9394/1996, no art. 61 estabelece quem são os profissionais habilitados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I, ficando claramente definido que cabe aos professores formação inicial superior em pedagogia e seus desdobramentos, observe: “II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia” ou ainda, “V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica” (Brasil, 1996)

Já no seu artigo 62, reforça a necessidade da formação inicial dos profissionais da educação e, estabelece que a formação inicial deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuação na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 1996), observe:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.



§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.

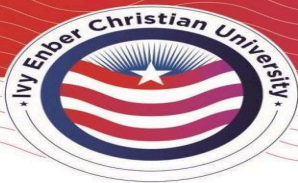
§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 1996).

Assim, observamos que cabe aos entes federativos, ofertar condições para facilitar a entrada e permanência dos profissionais nos cursos superiores de licenciatura, para aqueles que querem atuar na educação básica, como por exemplo a oferta de bolsas de estudos. Além disso, a Lei n.º 9394/1996, também, trata da relevância da formação inicial ocorrer, preferencialmente, na rede presencial de ensino e, já os cursos de formação continuada, estes podem ser ofertados com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Além do mais, é preciso que a formação dos professores esteja alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Existe, portanto, uma preocupação com a formação dos futuros professores atuantes na rede básica do país.

Além disso, a Lei n.º 9394/1996, em seu art. 63, estabelece normativas aos institutos superiores de educação, na oferta dos cursos e programas:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

E, nos artigos seguintes esclarece como se dará a formação e a



preparação dos cursos de especializados dos professores:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (Brasil, 1996).

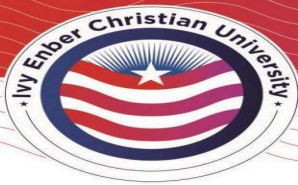
Portanto, observamos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), uma série de esclarecimentos e normativas sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores para atuar na rede básica regular, com vista a promover a inclusão educacional para todos os educandos, ao incentivar a formação dos professores.

Existem, ainda, outros documentos nacionais que tratam da importância da formação inicial e continuada, como um processo permanente, da formação dos professores que atuam na modalidade de educação básica regular, como exemplo temos a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, esta traz as diretrizes para formação de professores da educação básica, em nível superior. E afirma no art. 1º, que suas diretrizes,

[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2002).

Ainda, no Parágrafo 3º, do art. 6º, diz que deverá “[...] propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência”, contemplando questões, como “ I - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;”. (Brasil, 2002)

Cita, também, no art. 18, inciso 4º, que deverá ser ofertado aos professores “oportunidades de formação continuada inclusiva em nível de



especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”. Destacando, novamente, a relevância da formação continuada, dos professores, para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa.

Nesse sentido, ao exigir a formação específica aos professores, vemos também, que existe a oferta de cursos e formação continuada, disponibilizados de maneira gratuita, pois de acordo com o portal do MEC, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, houve o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, em 2005, com parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UBA), para disponibilização dos professores.

Ainda, de acordo com o portal do MEC, o objetivo do programa é ofertar a formação continuada aos professores que atuam na educação especial e visam desenvolver uma educação inclusiva de qualidade, o programa aborda temas como a adaptações curriculares, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. (Brasil, 2024)

Analisando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), observamos que a formação dos professores que atuam na modalidade de educação especial deve ser inicial e contínua, observe:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimento gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (Brasil, 2007, p.11).

Assim, de acordo com Política Nacional de Educação Especial (2007),

[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (Brasil, 2007, p.10).



Em análise, é perceptível a relevância da formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica em uma perspectiva inclusiva, pois cabe aos professores estar em constante capacitação e aperfeiçoamento, uma vez que a educação não é um processo linear, mas está em constante transformações.

Na sequência, tivemos a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 4/ 2009, que trata da educação especial na educação básica, estabelece no seu art. 12 a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuar na modalidade de educação especial, “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”, nesse sentido, o professor deve ter a sua formação inicial, ofertada pela instituição superior de ensino, de maneira que abranja toda a educação básica, como um todo e, além dela, deve buscar uma formação específica na área da educação especial, para então, poder promover uma educação de qualidade, respeitando às necessidades dos educandos, ao trabalhar práticas inclusivas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) n.º 13.005 de 2014, que estabelece metas e estratégias para a educação nacional, enfatiza na meta 17, a relevância de “todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (Brasil, 2014), mais uma vez demonstrando o quão complexo e abrangente é a atuação na educação inclusiva e, portanto, é tão necessária a preparação e a capacitação do professor.

No ano seguinte, foi lançada a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que define as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos professores e, logo no art. 2º, cita informações sobre as formações, observe:

[...] à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do



conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (Brasil, 2015).

Portanto, vemos que a formação continuada deve ser ofertada em todos os níveis e modalidades da educação básica com abrangência específica ou interdisciplinar.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ainda traz no art. 3º, que as formações, inicial e continuada, “destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...]” (Brasil, 2015), ou seja, aborda-se a relevância da preparação do profissional que atua na docência, dentro da sala de aula, com educandos, em todas as modalidades de educação, incluindo a educação especial.

Em dezembro de 2019, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP n.º2, que define as diretrizes curriculares para formação inicial de professores que atuam na educação básica em comum acordo com a base nacional comum para essa formação inicial de professores. E, diz, no art. 6º, que um dos princípios abordados para a formação de professores que atuam na educação básica é:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (Brasil, 2019).

Aborda, também, a relevância do diálogo, entre a teoria e a prática, na formação dos professores, como algo indissociável ao processo de formação, observe:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; (Brasil, 2019, art. 6º).

Ainda, traz como princípio da formação de professores, no art. 6º, a necessidade da articulação entre essa formação inicial com a formação



continuada como sendo essencial para a profissionalização do professor, que deve estar integrado a rotina da escola na qual atua, observe:

- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019).

Para os cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, traz informações relevantes quanto à organização, à oferta dos cursos, abordando uma série de descrições detalhadas sobre o mínimo exigido para se formar um profissional da educação, valorizando e reforçando a importância entre a teoria e da prática como algo indissociável ao processo de formação dos professores. De maneira breve, observe o que diz o artigo 11:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

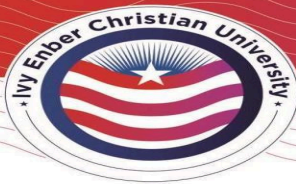
II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo

III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 ainda fala sobre a segunda licenciatura (capítulo V), sobre a formação pedagógica de não licenciados, para atuar no magistério (capítulo VI), sobre a formação para atuação em atividades pedagógicas e em gestão escolar (capítulo VII) e, sobre os processos avaliativos do professor (capítulo VII).



A Resolução CNE/CP n.º 2/2019, não aborda de maneira específica a educação inclusiva, mas cita no art. 16 que as licenciaturas voltadas para a formação de professores atuantes na educação especial, devem seguir as organizações desta Resolução CNE/CP n.2/2019, que abrange a diversidade em todos os níveis de educação.

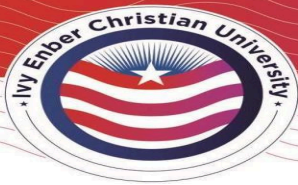
Na sequência, em 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, que estabelece as diretrizes nacionais para a formação continuada dos profissionais que visam atuar com os educandos na educação básica. A Resolução (2020), define no art. 4º, que a formação continuada, é essencial à prática educativa do professor:

A formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas de aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, p.4).

Assim, entendemos, de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que a formação continuada é indissociável à prática educativa do professor, que visa promover o desempenho educacional e social dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

No art. 6º, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, destaca os fundamentos pedagógicos da formação continuada dos professores que atuam na educação básica, entre eles, podemos destacar os seguintes:

- IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;
- V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada



tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso; (Brasil, 2020, p.4).

Além disso, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, no art. 7º, estabelece que a formação continuada deve promover a qualificação da prática do professor e atender algumas características específicas, como: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica;”. (Brasil, 2020, p.5)

E para que haja eficácia na qualidade das formações continuadas, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, no art. 9º, estabelece alguns critérios, observe:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

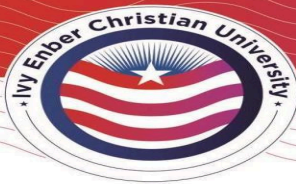
IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (Brasil, 2020, p.6).

Assim, fica acrescido no Parágrafo único, da Resolução (2020, p.6), que os cursos e programas de formação devem atender os critérios de qualidade e adequações às necessidades formativas das escolas e seus contextos.

Recentemente, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP n.º4, de 2024, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos profissionais que visam atuar na educação básica. A Resolução CNE/CP n.º4/2024, define no art. 2º, as diretrizes para a formação inicial dos professores e as modalidades de ensino abrangentes:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial



em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar. (Brasil, 2024, p.2).

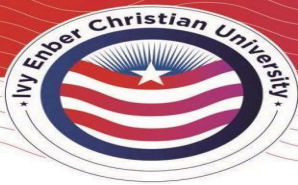
Observamos, portanto, que já na formação inicial dos professores, deve conter os conhecimentos necessários para a atuação na modalidade de educação básica, visando promover uma educação inclusiva para todos aqueles que possuem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme recomendação, também, da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN - Lei n.º 9394/1996). Ainda, nesse artigo, vemos a afirmação de poder haver integração entre as áreas de conhecimento de maneira que os professores possam trabalhar de forma interdisciplinar, além de trazer a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação que visa a promoção da inclusão escolar de educandos público-alvo da educação inclusiva. (Brasil, 2024)

De acordo com o inciso 2, da Resolução CNE/CP n.º4, de 2024, compreende-se como ação educativo ao exercício da docência:

[...] a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. (Brasil, 2024, p.2).

Além disso, a Resolução CNE/CP n.º4 (2024, p.3), traz no art. 5º, como um dos princípios a formação do professores “I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos”, visando um compromisso com uma educação de qualidade.

Também, cabe a formação inicial dos professores assegurar uma base



comum curricular, para que todos os profissionais recebam uma formação igualitária e consolidada, para que possam dialogar com os mesmos princípios de formação. Observe:

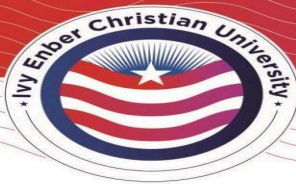
I - pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes. (Brasil, 2024, p.5).

A Resolução CNE/CP n.º4/2024, ainda reforça a importância das instituições de ensino superior garantirem aos futuros professores que atuam na educação básica, visando uma educação inclusiva “IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras; (art.7, p.6), ou seja, a formação inicial de professores, deve, sem dúvidas, ser livre de quaisquer discriminação ou preconceito, indiferentemente da diversidade que houver.

Ainda, nesse sentido, a Resolução CNE/CP n.º4/2024, traz diversas outras recomendações às instituições de ensino voltadas à garantia da formação inicial dos professores que atuam na educação básica, nas diversas áreas e modalidades da educação nacional, referentes às estruturas e currículos ofertados.

Em resumo, vemos que a formação inicial e continuada dos professores deve aprimorar a prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação básica e, estar em paralelo com as transformações e a realidade educacional que está em constante transformação, promovendo uma educação inclusiva e equitativa para todos os educandos.

E nesse sentido, dialogamos com Imbernón (2009), que diz que a formação continuada deve ser permanente na vida profissional do professor, pois “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende



ensinar quanto a forma de ensinar.”. (Imbernón, 2009, p.9)

É preciso que o professor conheça e diferencie as necessidades educacionais dos educandos para ter consciência dos métodos e técnicas que fará uso nas suas práticas pedagógicas para alcançar o ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

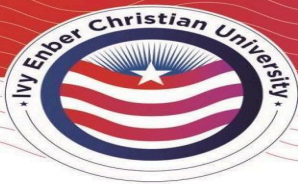
Além disso, Imbernón (2009), afirma a relevância da formação continuada do professor ser coerente e compatível com a realidade social e política em que este estiver inserido, pois de nada valerá uma formação desconecta da realidade em que ambos, professor e educando, façam parte, tornando-se essa vazia, observe:

Tenho consciência de que, hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) com elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza. (Imbernón, 2009, p.9).

Formar-se fora da realidade social e política é o mesmo que não formar, pois “Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.” (Imbernón, 2009, p.9), neste sentido, Imbernón (2009), defende que a formação dos professores deve estar planejada para o contexto de trabalho desse profissional, pois, caso contrário é provável que se crie uma formação continuada que trata sobre a prática pedagógica, mas que não dialoga com a realidade vivenciada pelos professores e educandos, o que não fará sentido e, nem terá aplicabilidade na prática cotidiana.

Assim, cabe aos professores que atuam com educandos público-alvo da educação inclusiva, na educação básica regular, buscar formações específicas, pois cabe a esses profissionais entender e compreender os diferentes e as diferenças entre as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação dos educandos, para poder estabelecer estratégias educacionais que atendam às necessidades de cada um deles, nos seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e outros.

Portanto, é através das formações continuadas, que os professores obtêm o conhecimento específico de cada uma das deficiências, transtornos



globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que oferece um suporte qualificado para diagnosticar às necessidades dos educandos e, assim, buscar estratégias diferenciadas para garantir o ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, que é um direito, assegurado e garantido, pelas legislações nacionais a esses educandos.

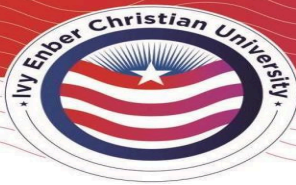
Portanto, cabe aos professores buscarem pela formação continuada, como um suporte e aporte teórico para sua formação profissional. Mantoan (2015), reforça a importância da formação contínua, ao declarar que para “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais.”. (Mantoan, 2015, p.81)

Em síntese, é notório que a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação inclusiva é essencial para garantir o conhecimento necessário para atender à diversidade educacional. No entanto, é necessário que haja um investimento mais significativo na formação desses profissionais, garantindo que sejam preparados e qualificados para atender os desafios do contexto educacional inclusivo.

Assim, torna-se relevante conhecer as políticas públicas do estado de Santa Catarina que garantem a presença do segundo professor de turma, nas redes de ensino regular, para atender os educandos público-alvo da educação inclusiva, que frequentam a rede básica regular de ensino. Ainda, atuam em conjunto/apoio com os professores regentes/disciplinas das salas de aula, a fim de utilizarem estratégias colaborativas para facilitar e promover o acesso dos educandos com deficiência e/ou transtorno ao currículo escolar. (Santa Catarina, 2009). Portanto, no próximo tópico apresenta-se o profissional denominado segundo professor de turma.

3.8 Santa Catarina: o segundo professor de turma

Conforme exposto, apresentam-se agora as políticas públicas do estado de Santa Catarina que garantem e asseguram aos educandos público-alvo da educação inclusiva a presença de um profissional denominado “Segundo Professor de Turma”, para atender às necessidades específicas dos



educandos com deficiência e/ou transtornos, além de colaborar com o professor regente nas escolas públicas estaduais de ensino básico regular.

Antes de examinar os documentos Catarinenses e descrever o papel, as atribuições e restrições do segundo professor de turma, bem como quais educandos têm o direito à presença do segundo professor de turma, é importante ressaltar a aprovação da Lei n.º 17.143, em 2017, que “Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.” (Santa Catarina, 2017). Contudo, a lei sofreu com a Ação Direta Inconstitucionalidade (ADI) 5786 e deixou de vigorar no estado catarinense.

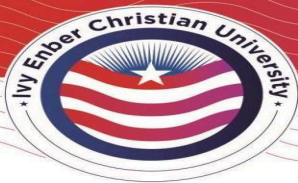
A iniciativa para a criação da Lei n.º 17.143/2017, foi da deputada catarinense Luciane Carminatti, do partido dos Trabalhadores, que apresentou o projeto de Lei n.º 0207.3/2013, na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). O projeto foi lido no expediente da sessão do dia 12 de junho de 2013, conforme o documento oficial extraído do site da ALESC. (Projeto de Lei n.º 0207.3, 2013).

No projeto de Lei n.º 0207.3, 2013, a deputada justificou a proposta com o objetivo de:

Garantir a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, haja vista a necessidade de oferecer condições de aprendizado e possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência no dia a dia da escola regular. (Projeto de Lei n.º 0207.3, 2013).

O objetivo principal da Lei era garantir o ensino e a aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, ao oferecer um segundo professor de turma nas redes de ensino regular do estado. A deputada complementou suas palavras, dizendo:

[...] esta proposição visa qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, altas habilidades e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular de ensino, com a garantia de um acompanhamento mais minucioso de um segundo mestre. (Projeto de Lei n.º 0207.3, 2013).



O projeto de Lei n.º 0207.3, com toda sua relevância para o cenário educacional inclusivo, foi aprovado em 15 de novembro de 2016. Entretanto o governador em exercício, Raimundo Colombo, vetou o projeto no início de 2017. (099ª Sessão Ordinária, 2018)

Segundo a deputada Luciane Carminatti (2017), a principal alegação para o veto foi a falta de recursos financeiros, observe: “Infelizmente o Estado, justificando custos, se ausenta da responsabilidade de garantir esse direito a milhares de estudantes que necessitam de acompanhamento de profissional especializado.”. (Lei do segundo professor, 2017)

Diante do inaceitável argumento do governador, no dia 3 de maio de 2017, a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) derrubou o veto do governador por unanimidade. Assim, o projeto de Lei n.º 0207.3 deu origem à Lei n.º 17.143/2017, promulgada pelo presidente do Parlamento, em 15 de maio. (099ª Sessão Ordinária, 2018)

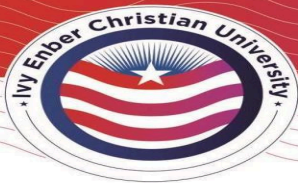
No entanto, em 29 de setembro de 2017, por não aceitar a decisão unânime da Assembleia Legislativa, o governador estadual buscou instâncias superiores e protocolou uma ADI em pedido ao Supremo Tribunal Federal (STF), contra a Lei n.º 17.143/2017, alegando despesas não previstas no orçamento do estado e que a Lei era, então, de origem parlamentar. (099ª Sessão Ordinária, 2018)

Observe seus argumentos, extraídos do relatório emitido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que teve como relator o Ministro Alexandre de Moraes:

Inconstitucional lei estadual de origem parlamentar que, ao dispor sobre ensino inclusivo, cria cargo de segundo professor de turma, definindo-lhe regime jurídico e estabelecendo atribuições para a administração pública, com aumento de despesa. (Brasil, STF, 2019, p.5).

Além disso, foi mencionado:

Ao aumento de despesas não previstas no orçamento, isto porque, demandará, somente para atendimento de alunos com TDAH, a contratação de 1.118 professores a um custo de R\$ 40.638.226,72, mais de quarenta milhões de reais. (Brasil, STF, 2019, p.4).



Diante desses argumentos, os ministros decidiram, por maioria de votos, declarar a inconstitucionalidade da Lei n.º 17.143/2017, sob alegação de “que a Lei impugnada teria versado sobre matéria de iniciativa reservada ao Chefe do Poder Executivo, nos termos do art. 61, § 1º, II, a, e c, da Constituição Federal.”. (Brasil, STF, 2019, p.4)

A Constituição Federal (1988), determina que:

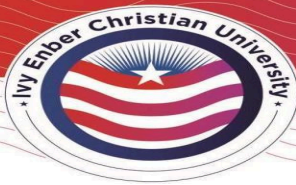
A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão de Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição. § 1º São de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que: II – disponham sobre: a) criação de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração; c) servidores públicos da União e Territórios, seu regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria; (Brasil, 1988).

Com base na Constituição Federal (1988), a Lei n.º17.143/2017 foi declarada inconstitucional por tratar de questões como contratação, remuneração, benefícios, capacitação, entre outras questões. Em 4 de outubro, respaldado pela Constituição Federal (1988), o ministro Alexandre de Moraes concedeu uma liminar suspendendo os efeitos da Lei, ao julgar a Ação Direta Inconstitucionalidade (ADI) 5786. (099ª Sessão Ordinária, 2018)

Não cabe a esta pesquisa discutir a inconstitucionalidade da Lei 17.143/2017, contudo, é evidente que sua perda representou um retrocesso a educação inclusiva do estado de Santa Catarina.

Contudo, mesmo sem força de Lei o estado de Santa Catarina mantém a contratação do segundo professor de turma nas redes de ensino regular estadual desde 2007, atendendo às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Esse serviço é regulamentado pela Resolução CEE/SC n.º 112/2006, pelo Programa Pedagógico (2009), pela Resolução CEE/SC n.º 100/2016 e pela Política de Educação Especial (2018), documentos criados pelo estado Catarinense.

Assim, torna-se relevante verificar o que dizem os documentos do estado de Santa Catarina, que ainda mantém a presença do segundo professor



da turma nas redes de ensino regular do estado.

Seguindo uma ordem cronológica, destaca-se a Resolução CEE/SC n.º 112, de 12 de dezembro de 2006, que “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.” (Santa Catarina, 2006). A partir dessa Resolução (2006), ocorreram as primeiras contratações de segundos professores de turma, no ano 2007. No art. 4º, a Resolução CEE/SC n.º 112, define que:

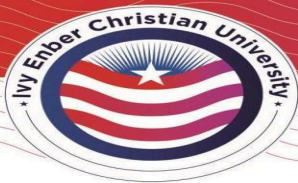
A educação Especial, no âmbito do sistema de ensino deve ser compreendida como uma modalidade transversalidade nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução. (Santa Catarina, 2006).

Tal definição evidencia a preocupação em contribuir com a educação inclusiva, garantindo aos educandos o direito ao processo de ensino e aprendizagem. No Parágrafo Único do inciso IV, destaca-se que a rede pública disponibilizará, quando necessário:

Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta Resolução, que requeiram dois professores de turma. (Santa Catarina, 2006).

Dessa forma, o estado de Santa Catarina implementou diversos serviços que buscam assegurar uma educação de qualidade, para todos. Dentre os serviços disponibilizados está a presença do segundo professor de turma, que atua, de acordo com o art. 2º, com educandos “diagnosticados com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.” (Santa Catarina, 2006). O art. 6º, reforça que:

O Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares para contemplar a diversidade, promovendo o acesso e permanência com qualidade dos educandos na rede regular de ensino e estas adequações curriculares devem constar do projeto político pedagógico das unidades escolares. (Santa Catarina, 2006, p.4).



Dentre seus parágrafos estabelece que cabe ao sistema de educação estadual de Santa Catarina garantir as adequações curriculares, e que as mesmas devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, no inciso 1º define as adequações curriculares como aquelas que “envolvem a utilização de recursos especializados, flexibilização das metodologias de ensino, dos planejamentos, da organização didática para atender a diversidade de todos os educandos.” (Santa Catarina, 2006), sendo esta uma das atribuições competentes ao cargo de segundo professor de turma, para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

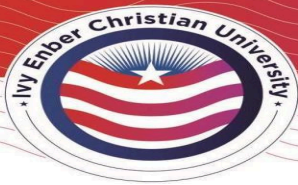
Três anos mais tarde, o Programa Pedagógico (2009), que permanece ativo, foi criado com objetivo de:

Estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP). (Santa Catarina, 2009, p.15).

As ações do Programa Pedagógico (2009), envolvem diferentes atendimentos, entre eles, encontramos no item 4.1 o “Atendimento em Classe – AC” (Santa Catarina, 2009, p.16), que se caracteriza pela atuação de um professor especializado em sala de aula, incluindo o segundo professor de turma, que:

[...] se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica. (Santa Catarina, 2009, p.16).

O segundo professor de turma exerce funções específicas para cada etapa da educação básica regular. Nos anos iniciais do ensino fundamental “tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.”. E deve atuar “junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os



educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros.” (Santa Catarina, 2009, p.16).

Já nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio “o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento de atividades pedagógicas.” (Santa Catarina, 2009, p.16).

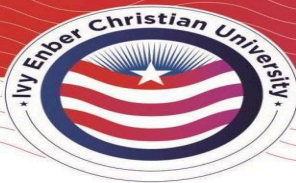
Portanto, nos anos iniciais que compreendem do primeiro ao quinto ano/série, o segundo professor de turma trabalha em parceria com o professor regente, oferecendo suporte a todos os educandos da sala de aula, sem distinção de conteúdo a ser trabalho, mas, sim, moldando-o conforme às necessidades dos educandos. Já nos anos finais, do sexto ao nono ano/série e ensino médio, o segundo professor de turma deve amparar o professor titular de cada disciplina, a fim de adaptar o conteúdo para que atenda às necessidades dos educandos.

O Programa Pedagógico (2009), detalha com mais clareza quais diagnósticos são previstos um segundo professor de turma. Observe:

- » diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- » diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- » diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- » diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- » diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- » diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (Santa Catarina, 2009, p.16).

O Programa Pedagógico (2009), define as atribuições que o segundo professor de turma deve exercer dentro da sua função em sala de aula e fora dela, tais como:

- » planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- » propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- » participar do conselho de classe;
- » tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor



regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;

- » participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- » participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- » sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- » cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- » participar de capacitações na área de educação. (Santa Catarina, 2009, p.17).

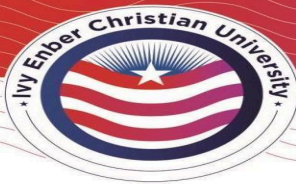
Portanto, cabe a este profissional planejar e executar as atividades com o professor regente dos anos iniciais e, acessar com antecedência o planejamento dos professores dos anos finais e médio para sugerir e propor as adequações necessárias, em ambas as etapas, para atender às necessidades dos educandos, além de participar do conselho de classe escolar, de estudos, pesquisas e capacitações na área de educação, bem como, cumprir sua carga horária de trabalho dentro da unidade escolar, mesmo na ausência do educando que esteja sendo assistido.

Este profissional desempenha diversas funções que contribuem para a construção de uma educação inclusiva mais igualitária, e, assim, favorece a inclusão escolar no estado de Santa Catarina. Mas, adverte que:

- » O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.
- » Este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) de educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc. (Santa Catarina, 2009, p.17).

Portanto, o segundo professor atende às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva e não pode ser designado para outras funções, mas os educandos não são de sua exclusiva responsabilidade, deve haver parceria entre os profissionais que fazem parte da educação.

Outro documento relevante apresentado pelo estado de Santa Catarina para garantir a presença do segundo professor de turma nas redes de ensino regular é a Resolução CEE/SC n.º 100, de 13 de dezembro de 2016, que



“Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.” (Santa Catarina, 2016, p.1).

A Resolução CEE/SC n.º 100/2016, em seu art. 2º, determina que as escolas que compõem o sistema estadual de Santa Catarina devem disponibilizar “Serviços Especializados em Educação Especial”. Entre esses serviços, inclui no parágrafo 1º, o Atendimento em Classe – AC, definido com “caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular”. Trata-se, portanto, de um profissional que atenda às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva, durante o período escolar (Santa Catarina, 2016, p.4).

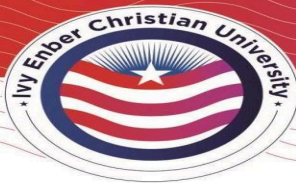
Entre os sete atendimentos realizados em classe – AC, previstos pela Resolução CEE/SC n.º 100, vemos o profissional denominado segundo professor de turma:

IV – Segundo Professor de Turma – disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; (Santa Catarina, 2016, p.4).

Com base na Resolução CEE/SC n.º 100/2016, os educandos com deficiência intelectual, transtorno de espectro autista, deficiência múltipla com comprometimento e interação social e/ou acadêmica, além daqueles com deficiência física que apresentem comprometimento motores, possuem respaldo legal para receber o atendimento do segundo professor de turma. Os critérios para esse atendimento estão descritos nos seguintes tópicos:

Inciso VI – Alunos com deficiência intelectual são aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento.

Parágrafo 3º - alunos com transtorno do espectro autista caracterizam-se por apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não-verbais, de comunicação usada para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos



déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restrito e repetitivo de comportamento, interesses ou atividades.

Inciso IV – Alunos com deficiência múltipla são aqueles que apresentam associação de duas ou mais deficiências primárias associadas.

Inciso III – Alunos com deficiência física são aqueles que apresenta, alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Santa Catarina, 2016, p.3).

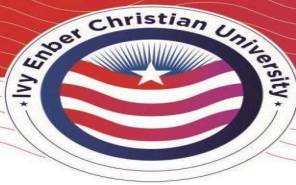
Em 2018, com a publicação da Política de Educação Especial de Santa Catarina, com o objetivo de:

Orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino. (Santa Catarina, 2018, p.1).

Assim, ampliaram-se os educandos com direito de receber o atendimento do segundo professor de turma: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação que devem receber “suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem de seu público”. (Santa Catarina, 2018, p.35)

A Política de Educação Especial (2018), apresenta detalhadamente o conceito de deficiência, definido por aqueles educandos que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que podem dificultar a participação plena e efetiva das pessoas na sociedade de maneira igual com as demais pessoas, dentro das categorias abaixo: (Santa Catarina, 2018)

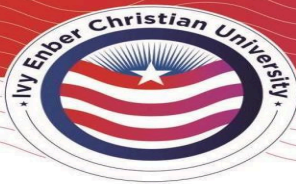
1. deficiência auditiva - aqueles com perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade auditiva, de acordo com os graus abaixo relacionados:
 - a) leve: perda auditiva de 25 a 40 dB;
 - b) moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB;



- c) severa: perda auditiva de 65 a 90 dB;
- d) profunda: perda auditiva acima de 95 dB;
- 2. deficiência visual - aqueles que apresentam redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica:
 - a) cegueira - acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
 - b) baixa visão - acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- 3. deficiência física - aqueles que apresentam alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- 4. deficiência múltipla - aqueles que apresentam associação de duas ou mais deficiências primárias associadas;
- 5. surdocegueira - aqueles que apresentam perda visual e auditiva concomitantemente. Essa condição leva o aluno surdocego a ter necessidade de formas específicas e singulares de comunicação para ter acesso ao currículo;
- 6. deficiência intelectual - aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento; (Santa Catarina, 2018, p.37).

Os educandos com transtornos globais do desenvolvimento são definidos pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018), como aqueles:

- ü estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - caracterizam-se por apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais, de comunicação usada para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;
- ü estudantes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) - caracterizam-se por apresentar níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade/impulsividade:
 - a) desatenção/desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento;
 - b) hiperatividade/impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento; (Santa Catarina, 2018, p.37).



E os educandos com altas habilidades ou superdotação, como aqueles que:

ü estudantes com altas habilidades/superdotação - demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Santa Catarina, 2018, p.38).

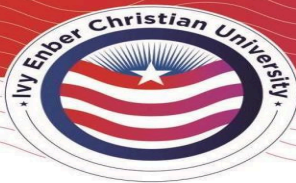
Essa descritiva detalha com clareza quais educandos têm o direito garantido a presença do segundo professor de turma, independentemente, na etapa escolar em que estiver matriculado, desde que estejam matriculados na rede pública básica do estado de Santa Catarina.

Para que os educandos permanecem nas unidades básica de ensino regular do estado de Santa Catarina, a Política de Educação Especial (2018), instituiu uma gama de serviços especializados e, entre eles, está o segundo professor de turma, que assim é definido:

Segundo Professor de Turma - oferece suporte e acompanhamento, nas classes regulares, ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática. (Santa Catarina, 2018, p.41).

De maneira ampla e generalizada, a Política de Educação Especial (2018), diz que o segundo professor de turma é aquele profissional que deve subsidiar e acompanhar os educandos que apresentam comprometimento nas interações sociais, acadêmicas e motores que impeçam suas atividades práticas.

Em seguida, a Política de Educação Especial (2018), assim como o Programa Pedagógico (2009), traz as atribuições inerentes ao cargo do segundo professor de turma, porém, de maneira mais abrangente:

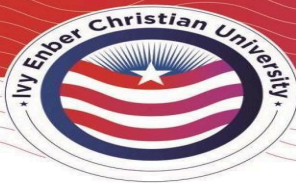


- I. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas;
- II. participar do conselho de classe;
- III. participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório;
- IV. cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com deficiência;
- V. participar de capacitações na área de educação;
- VI. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes;
- VII. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclases promovidas pela escola;
- VIII. participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- IX. elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) estudante(s) no devido campo do "Professor On-line". (Santa Catarina, 2018, p.43).

Além das atribuições já previstas no Programa Pedagógico (2009), a Política de Educação Especial (2018), acrescenta ao cargo de segundo professor de turma a sua participação nas orientações prestadas por profissionais da área da educação inclusiva, participação nas atividades extraclases promovidas pela escola, participação na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e elaboração e criação e inserção de relatórios descritivos, dos educandos, no site "Professor On-line".

Bem como, as restrições ao cargo, também, sofreram alterações:

- 1º Não assumir integralmente os estudantes da Educação Especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. Cabe a ele também, como aos outros profissionais da escola, atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, entre outros, com o objetivo de ampliar as habilidades/competências dos estudantes;
- 2º não ministrar aulas na(s) eventual(ais) falta(s) do(s) professor(es) regente(s);
- 3º não assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência dos estudantes especificados na Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, no Inciso IV do artigo 5º desta lei;
- 4º evitar atendimento(s) individualizado(s) ou fora do espaço da turma do ensino regular, de modo a atuar na perspectiva da educação inclusiva;
- 5º nenhum aluno com deficiência (física, sensorial e intelectual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ser dispensado na eventual

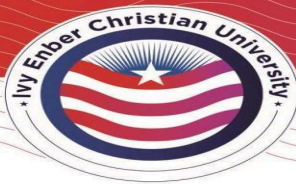


ausência do segundo professor de turma, devendo a escola se organizar para melhor atender às necessidades específicas desse(s) estudante(s). (Santa Catarina, 2018, p.43).

Dessa forma, é vetado ao segundo professor de turma ministrar aulas de professores ausentes e, deve, ainda, evitar atendimentos dos educandos público-alvo da educação inclusiva de maneira segregada. Além disso, a escola também passa a ser orientada a não dispensar os educandos, na ausência do segundo professor de turma.

Em síntese, após verificar os documentos estaduais de Santa Catarina, que mantêm a presença do segundo professor de turma, nas que houver educandos com determinadas deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, vemos documentos bem elaborados e articulados que de maneira cada vez melhor vêm ressignificando e atualizando as atribuições e as restrições ao profissional denominado segundo professor de turma.

Além disso, é perceptível sua relevância no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, uma que, dialoga com os professores, seja na corregência ou no apoio às disciplinas, para articular estratégias e mediações de recursos e adaptações inerentes que atendam às necessidades dos educandos. Desta maneira, é notório que o segundo professor de turma contribui, positivamente, com a educação inclusiva ao promover uma educação equitativa aos educandos.



4. SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: PERSPECTIVA DE PROFESSORES E FAMILIARES

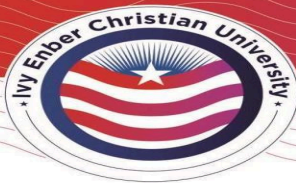
Cumprida a etapa do referencial teórico, após estudos bibliográficos e legislativos sobre os conceitos de deficiência e de transtorno, do contexto histórico da educação inclusiva, das Leis nacionais e documentos reguladores do estado de Santa Catarina e, da formação continuada para professores, parte-se para o processo de analisar e relacionar os dados coletados, por meio dos questionários, na escola estadual de Santa Catarina, localizada no município de Criciúma, para compreender se existe a contribuição do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno, e, assim, responder ao objetivo geral desta pesquisa: Investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação inclusiva, nas redes de ensino regular do estado de Santa Catarina.

As análises das práticas pedagógicas das participantes e a percepção dos familiares foram embasadas em coletas de informações, por meio de questionários e pelo aporte teórico (bibliográfico e legislativo) que proporcionou o suporte necessário para analisar as informações obtidas, que são apresentadas em duas etapas, sendo que a primeira constará as falas das professoras regentes (A e B) e das segundas professoras de turma (A e B) e, num segundo momento são trazidas as falas dos familiares (A e B).

4.1 Foco nos professores

A seguir, as perguntas foram separadas por tópicos, a fim de organizar as análises acerca do material coletado, por meio do questionário e, organizadas em tabelas para facilitar a visualização e a organização dos dados, para disponibilizar uma leitura mais detalhada e estruturada.

4.1.1 Conceito de inclusão



Para iniciarmos, uma das informações obtidas com os questionários foi o conceito de inclusão, na perspectiva de cada participante. Observamos alguns trechos das respostas obtidas:

Tabela 4 Professoras regentes A e B⁵

Participante	Respostas
Professor a regente A	<i>“uma palavra complexa, profunda”; “fazer parte, estar inserido, pertencer, estar incluso no processo independente das diferenças”; “todos nós somos especiais, temos facilidades e diferenças”;</i>
Professora regente B	<i>“permitir que todos os estudantes participem de todas as atividades, integrados”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Tabela 5 Segundas professoras de turma A e B⁶

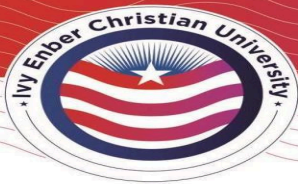
Participante	Respostas
Segunda professora de turma A	<i>“Inclusão significa garantir que todos sejam valorizados e respeitados de modo igualitário, dentro de um mesmo contexto escolar”; “usufruindo das mesmas experiências e condições de aprendizagem”;</i>
Segunda professora de turma B	<i>“É um ato de amor, [...] incluir pessoas que antes não faziam parte. representa um ato de igualdade entre diferentes indivíduos em uma mesma sociedade”; “o direito de integrar e participar sem sofrer discriminação ou preconceito.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Ao analisarmos as respostas, vemos que a professora regente A, descreveu diversos sinônimos para caracterizar a palavra inclusão, evidenciando na sua fala que a inclusão é um sentimento acolhedor,

⁵ Professor regente: professor graduado em pedagogia plena, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN - Lei n.º 9394/1996, art.61).

⁶ Segundo professor de turma: professor com habilitação em educação especial que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos público-alvo da educação inclusiva que requeiram dois professores na turma. (Santa Catarina, 2006, Resolução n.º112).



participativo e inclusivo, além disso, demonstra estar envolvida no processo inclusivo, demonstrando coerência com Mantoan (2005), que também traz para o tema abordado um significado de sentimento e assim, define inclusão, como “A nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com as pessoas diferentes de nós.” (Mantoan, apud, Calvalcante, 2005, s/p)

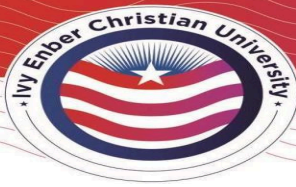
Por meio das análises, posso considerar que a prática da professora regente A está inclinada para o acolhimento das diferenças dos educandos, respeitando a individualidade de cada um e, nesse sentido Mantoan (2004, p.95) diz que “reconhecer e conviver com o outro, na sua diferença, pode confundir-se com estar apenas junto aos outros.”, assim como a autora, a professora regente A, percebe que não basta colocar os educandos público-alvo da educação inclusiva nas redes de ensino regular, mas que é preciso fazer parte e estar inserido, ou seja, ideia que dialoga com Mantoan (2004) que afirma que a inclusão é saber conviver com o outro, respeitando suas necessidades e, assim poder promover uma educação inclusiva para todos os educandos.

A fala da professora regente B, demonstra a inclusão como um processo de integração, ou seja, para ela não basta o educando estar dentro do ambiente escolar de ensino regular, já destacado pela professora regente A e por Mantoan (2004), mas é preciso que ele participe como um integrante indissociável desse processo educativo inclusivo, ou seja,

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (Ropoli, 2010, p.8).

Portanto, concluo, por meio desta citação e da fala da professora regente B, que ela aborda uma prática integradora, centrada no respeito e na igualdade de participação ativa de todos os educandos no processo educacional, promovendo assim, uma educação inclusiva, que dialoga com os pensamentos de Mantoan (2004) e Ropoli (2010).

As falas da segunda professora de turma A, expressam a inclusão como



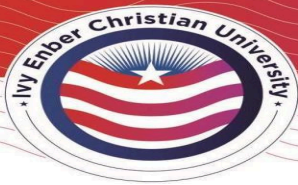
garantia do respeito e da igualdade educacional aos educandos público-alvo da educação inclusiva, dialogando com Sassaki (1997, p.41 apud Souza, Cunha, Andrade, 2019, p.126), que diz que “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar”. Além disso, ela afirmou que a inclusão escolar é permitir que todos os educandos usufruam das mesmas condições de oportunidades, compactuando com Mantoan (2004), quando afirma que a inclusão não deve ser restrita apenas pela garantia da matrícula dos educandos com deficiência e/ou transtorno, mas que a inclusão deve transformar o ambiente educacional para acolher às necessidades dos educandos. Assim, concluo que a prática da segunda professora A defende a igualdade de oportunidades, independentemente das necessidades dos educandos.

A segunda professora de turma B, descreve a inclusão como um sentimento de amor e igualdade entre os indivíduos. Portanto, de acordo com sua fala, inclusão significa uma ação de igualdade e integração de todos os educandos no processo educacional regular, sem que nenhum deles sofra discriminação ou preconceito e, assim Mantoan (2005), diz que “A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.” (Mantoan, apud, Calvalcante, 2005, s/p). Dessa forma, concluo que a prática educativa da segunda professora de turma B, caminha na direção de uma educação inclusiva, acolhedora e, para todas as pessoas, como destacado, também, por Mantoan (2005).

É possível perceber que todas as participantes trouxeram o tema inclusão como sendo um ato de respeito, igualdade, pertencimento, integração e um direito inerente ao processo de ensino e aprendizagem inclusivo que deve ser garantido a todos os educandos, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito, solidários ao processo de inclusão, afinal:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (Ropoli, 2010, p.8).

Nesse sentido, a “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de



ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” (Ministério da Educação, 2004, p.7), assim, vemos que as profissionais participantes da pesquisa, estão de fato comprometidas com uma educação inclusiva, pois através das falas obtidas, por meio do questionário, verificamos que a prática pedagógica das profissionais estão em conformidade com o Ministério da Educação (2004) e com os autores Mantoan (2004, 2005) e Ropoli (2010), pois ambos enfatizam a inclusão como um sentimento de respeito e de acolhimento das diferenças individuais dentro de um mesmo espaço educacional com oportunidades igualitárias, mesmo que ofertadas de maneira diferente para atender às necessidades dos educandos.

Portanto, é correto afirmar que “A pedagogia inclusiva se concentra em como os professores entendem o conceito de inclusão” (Silva e Viñas, 2020, p.17). Para os autores, é fundamental a maneira como os professores compreendem o conceito de inclusão, pois a maneira como veem, percebem e sentem a inclusão pode influenciar a prática educativa desses profissionais e a estratégia com a qual utilizam para incluir os educandos público-alvo da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a seguir apresentar-se-á como os professores da educação básica regular estão organizando seus planejamentos para atender às necessidades dos educandos e, por conseguinte quais os métodos e técnicas estão utilizando para efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

4.1.2 Elaboração e execução dos planejamentos de aulas: métodos e técnicas

Como citado, as participantes também foram questionadas sobre o planejamento de aula, seus métodos e técnicas utilizados para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Observamos os trechos das respostas obtidas:

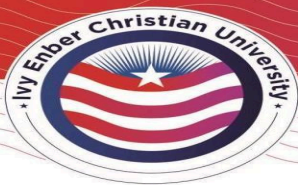


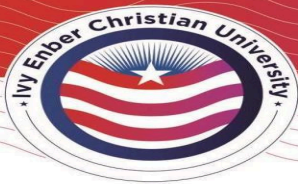
Tabela 6 Professoras regentes A e B

Participante	Respostas
Professor a regente A	<i>“buscamos trabalhar junta no processo, realizando trocas de idéias sobre as necessidades dos alunos.”; “conjunto, diálogo, flexibilidade, contextualidade das necessidades.”; “o plano anual já organizado trimestralmente”; “que nos dá subsídios para o planejamento diário...”; “normalmente conversamos e planejamos para uma semana.”; “a segunda professora de turma finaliza as atividades [...] em comum acordo.”; “Métodos sócio construtivistas – tradicional – Momentos bem ecléticos – (um pouco de cada um)”; “Usamos os mais variados e criativos possível (jogos, materiais diversos, interativos e outros vídeos, sala de informática... [...] Dramatizações/teatro/dança”;</i>
Professor a regente B	<i>“organizado de acordo com o Currículo Base do Território Catarinense”; “A segunda professora, observando o planejamento da professora titular”; “com mediação das duas professoras”; “observando-se a aprendizagem/diagnóstico dos alunos e executando no tempo de aprendizagem da turma.”; “são dadas em tempo mais adequado e observando suas necessidades.”; “jogos e atividades mais lúdicas, sempre contextualizando ou partindo do concreto.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Tabela 7 Segundas professoras de turma A e B

Participante	Respostas
Segunda professora de turma A	<i>“Os planejamentos são elaborados pela professora regente e repassados com antecedência para a segunda professora que faz as adaptações necessárias. [...] de acordo com a necessidade de cada um.”; “Não possuímos hora atividade para tal ação”; “Usamos recursos visuais, leitura, jogos com palavras</i>

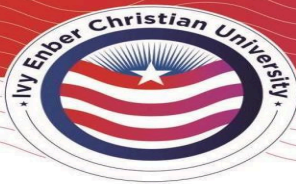


	<i>e sílabas, material dourado, maior tempo para a realização das atividades, entre outros.”;</i>
Segunda professora de turma B	<i>“O professor regente faz o planejamento da turma”; “o professor deve considerar a realidade da turma”; “Eu faço as adaptações ensima do planejamento da professora regente”; “não temos horas para planejamento”; “O planejamento é essencial para o sucesso do ensino”; “*mantenho a rotina *Uso estímulo visuais * Tenho conhecimento dos interesses da criança * Planejo as minhas atividades * Reforçar quando a criança emitir o comportamento esperado.”; “Escolher o tem, definir o conteúdo Identificar a habilidade a ser desenvolvidas, escolher os objetivos, selecionar a metodologia de ensino, planejar a avaliação.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Em análise às falas, é possível perceber que a professora regente A executa um trabalho recíproco com a segunda professora de turma, quando afirma que trabalham juntas, em diálogo e flexibilidade em prol das necessidades dos educandos. Mendes, Almeida e Toyoda (2011), afirmam que o método de trabalho entre ambos os profissionais é considerado um ensino colaborativo ou coensino, que “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.” (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p.85).

A professora regente A, ainda, revelou que os planejamentos de aula são diários e realizados por ela, estando em conformidade com o plano anual da escola, além disso, observamos que ela se refere ao planejamento de aula sempre no plural, evidenciando uma parceria entre ambas as profissionais da turma, já que é a segunda professora de turma quem finaliza os planejamentos adaptados, ajustando-os às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva, sendo, a adaptação curricular um direito previsto, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), no



inciso I, do art. 59, aos educandos. Nesse sentido, a professora regente A dialoga, também, com a Política de Educação Especial (2018, p.42), de Santa Catarina, que diz que cabe aos professores a “elaboração do planejamento e as adequações curriculares necessárias, com o apoio do Segundo Professor de Turma;”, ou seja, a professora regente A organiza suas atividades, em cima do planejamento escolar e, dialoga com a segunda professora de turma que reorganiza essa ação para adaptá-las às necessidades individuais dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Quanto aos métodos e técnicas, observa-se que a professora regente A utiliza uma abordagem diversificada, que inclui diferentes propostas pedagógicas que demonstram variadas estratégias a serem realizadas para assegurar a aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno. Nesse sentido, Silva e Viñas (2020), afirmam que “A educação inclusiva exige que os professores sejam capazes de atender às necessidades das mais diversas populações de alunos.”, isso significa que o professor precisa desenvolver um olhar mais atento e sensível para entender às necessidades específicas dos educandos e, assim, promover um ambiente verdadeiramente inclusivo que atenda essas necessidades, e, “Isso pode exigir modificações no ambiente, no currículo e nos métodos pedagógicos.” (Silva e Viñas, 2020, p.41).

Assim, enquanto pesquisadora, ao analisar suas respostas visualizo uma prática de trabalho colaborativa entre ambas as profissionais, que buscam a flexibilização do planejamento de aula através do diálogo, ao planejarem em conjunto. Quanto aos métodos e técnicas percebo a utilização de recursos criativos e dinâmicos que buscam, de fato, atender às necessidades dos educandos. Concluo, portanto, que o trabalho desenvolvido pela professora regente A, aborda o diálogo e a flexibilidade do processo educativo, contudo, é preciso estar atenta para que os métodos e técnicas ecléticos estejam, de fato, alcançando os objetivos propostos no planejamento e, não percam o diálogo com a proposta curricular.

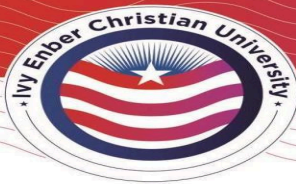
Já a professora regente B organiza seu planejamento de acordo com o Currículo Básico do Território Catarinense (2019), e em conformidade com as



recomendações da Resolução CNE/CP n.º1, (2020), que diz que cabe ao professor: “2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);”. E, que, quem realiza as adaptações curriculares, para que garantam e atendam às necessidades dos educandos é a segunda professora de turma, ao observar seu planejamento inicial, sendo assim, vemos uma conformidade com a Política de Educação Especial (2018, p.42), que cita como atribuição ao cargo do professor regente “ I - planejar e organizar atividades, atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do Segundo Professor de Turma;” e, assim a professora regente B conclui dizendo que essas adaptações são realizadas sempre com mediação entre ambas. Além das adaptações ela descreve que é ofertado um tempo maior para que os educandos com deficiência e/ou transtorno possam realizar as atividades com maior conforto e aprendizado.

Portanto, percebemos que existe um diálogo entre ambas as profissionais na organização dos planejamentos, para assegurar a aprendizagem dos educandos, sempre respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, revelando uma preocupação em efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, ao assumirem “a responsabilidade de organizar o currículo e ensinar em torno de um grupo diversificado de alunos, de modo que o ambiente seja adequado aos recursos inerentes aos alunos.” (Silva e Viñas, 2020, p.19/20). Além disso, vemos um trabalho colaborativo entre ambas as profissionais, que dialogam na construção do planejamento escolar adaptado, sendo essa prática defendida por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que defendem o ensino colaborativo entre profissionais de ensino regular com os profissionais da educação especial.

Quanto aos métodos e técnicas são variados e incluem atividades lúdicas, jogos e materiais concretos. A utilização desses recursos lúdicos “é uma ferramenta importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, em especial na aprendizagem de crianças e adolescentes com alguma dificuldade de aprendizado” (Souza, Cunha e Andrade, 2019, p.2). Assim, percebemos que a prática pedagógica da professora regente B demonstra preocupação para



que as atividades propostas alcancem o resultado esperado na aprendizagem dos educandos.

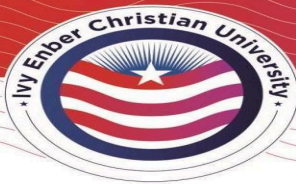
Portanto, concluo, a partir das análises, que prática educativa realizada pela professora regente B, evidencia um trabalho mediador entre as profissionais e, organizado conforme o Currículo Base do Território Catarinense (2019), além disso, ela desenvolve uma prática de diagnóstico e a utilização de atividades concretas para atender às necessidades dos educandos, previstas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN- Lei n.º 9394/1996), no decorrer do art. 59, mas é preciso atenção para que essa prática concreta esteja alinhada, de fato, aos objetivos da proposta curricular do estado de Santa Catarina, uma vez que a demanda pela criação de jogos e atividades mais lúdicas demandam mais tempo de planejamento e preparação e, nesse sentido vimos que vale “2b.1.1. Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;” (Brasil, 2020) e, assim, reduzir o tempo de confecção de materiais.

A segunda professora de turma A, relatou que ela realiza as adaptações curriculares às necessidades dos educandos, após ter acesso ao planejamento da professora regente de forma antecipada, nesse sentido, a Política de Educação Especial (2018), aborda essa prática como sendo uma das atribuições ao cargo do segundo professor de turma, observe:

I. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas; (Santa Catarina, 2018, p.43).

Contudo, a segunda professora de turma A relatou que não possui horas de planejamento para a realização dessas adaptações, que acabam sendo feitas sem um tempo adequado para sua organização e, assim, não ficou claro como e quando de fato as adaptações são pensadas e planejadas, contudo, a adaptação do currículo educacional é necessário, pois,

[...] cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar



oportunidades para todos aprendeream os mesmos conteúdos, fazendo as adaptações necessárias do currículo. (Herederó, 2010, p.198).

Além disso, ela disse que sua prática educativa se baseia no uso de diferentes métodos e técnicas, como recursos visuais, jogos, material dourado, etc., para atender às necessidades dos educandos com deficiência e/ou transtorno, essa prática pedagógica, segundo Souza, Cunha e Andrade (2019), é essencial para a formação do educando:

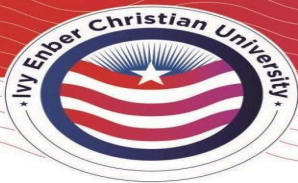
O professor/educador propondo atividades lúdicas, por meio de desenhos, material dourado, alfabeto móvel, jogo de dama, desenvolve o imaginário, raciocínio, memorização, vivência do aluno, com a disciplina que ele precisa aprender. (Souza, Cunha e Andrade, 2019, p.2).

Sua descrição demonstra coerência com a fala das professoras regentes A e B, citadas acima, além de uma preocupação e cuidado com o uso de recursos adaptativos que afirmam uma aprendizagem significativa.

Assim, após as análises, posso afirmar que embora o planejamento colaborativo entre as profissionais e as adaptações curriculares garantidas a partir do uso de métodos e técnicas variadas são de suma importância para o processo educativo, a ausência de hora-atividade para a realização dessas ações pode comprometer o êxito do processo educativo inclusivo, a partir da sobrecarga imposta aos segundos professores de turma.

De mesmo modo, a segunda professora de turma B, disse que os planejamentos de aula são realizados pelo professor regente e adaptados às necessidades dos educandos público alvo da educação inclusiva, por ela, conforme destacado pela Política de Educação Especial (2018), mesmo não possuindo horas de planejamento.

Com base em Costas (2012), podemos dizer que este método de trabalho articulado, realizado pelas profissionais é um “trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar.” (Costas, 2012, p.24), exatamente o que foi descrito pela segunda professora de turma B, que afirmou trabalhar em diálogo e parceria com a professora regente para atender às



necessidades dos educandos com deficiência e/ou transtorno, ao afirmar que o planejamento é essencial para o sucesso do ensino, pois leva em consideração a realidade dos educandos. Ou seja,

Levar em conta as escolhas do professor para ensinar e as do aluno para aprender. Essas escolhas não são espontâneas, aleatórias, mas demandam decisão, seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, do uso de recursos didático-pedagógico. (Mota, 2006 p.8).

Ainda de acordo com a segunda professora de turma B, ela faz uso de recursos diferenciados, mesmo sem hora-atividade para elaborar o planejamento adaptativo e aplicar as atividades. Cabendo ao profissional:

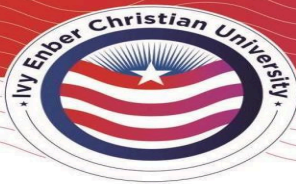
2a.1.2. Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada; (Brasil, 2020).

Nesse sentido, a segunda professora de turma B descreveu uma série de organizações para que esse processo, de elaboração do planejamento adaptado, aconteça tranquilamente, ao ser aplicado na prática para os educandos, demonstrando uma preocupação em garantir que eles adquiram os conteúdos previstos para sua etapa escolar, afinal, as adaptações curriculares:

[...] possibilitam atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos tornando o currículo mais dinâmico, definindo o que este deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem [...]. (Santa Catarina, 2009, p.37).

E, para que as adaptações ocorrem de maneira tranquila, ao processo de ensino e aprendizagem, cabe ao professor, conforme a Resolução CNE/CP n.º1 (2020) “2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos”

Podemos observar, pelas análises, que a segunda professora de turma B pratica a inclusão educacional ao garantir o planejamento adaptado e o uso de métodos, técnicas e procedimentos variados, contudo, assim como no caso



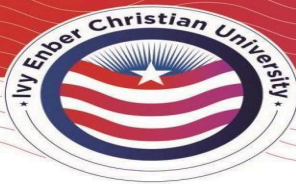
da segunda professora A, a falta de tempo específico para realizar as adaptações e preparar os materiais pode comprometer o processo inclusivo, sobrecarregando esses profissionais.

Em síntese, como pesquisadora e através das análises das falas das participantes, percebo que elas trabalham, de fato, pela busca de uma proposta inclusiva, pois observamos que o professor regente é o responsável por realizar o planejamento de aula, semanal ou diário, através do Currículo Base do Território Catarinense (2019), enquanto que o segundo professor de turma é quem realiza as adaptações necessárias para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva, através do conhecimento antecipado do planejamento do professor regente e do olhar mais atento às necessidades individuais dos educandos.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. [...] Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (Ropoli, 2010, p.9).

Assim, fica claro que elas trabalham em conjunto e articulando para a elaboração do planejamento curricular adaptado. Além disso, percebo que as professoras regentes e as segundas professoras de turma, participantes da pesquisa, fazem uso de diferentes e variados métodos e técnicas de trabalho, incluindo jogos, dramatizações, recursos visuais, material dourado, entre outros, além de adequarem o tempo de execução das atividades às necessidades dos educandos e, de reforçar, verbalmente, quando estes fazem uma devolutiva dos conhecimentos aprendidos, criando um ambiente favorável à educação inclusiva dos educandos com deficiência e/ou transtorno e, assim, dialogam com a Resolução CNE/CEB n.º 2, no art.8, que diz, que deve haver:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a



freqüência obrigatória; (Brasil, 2001).

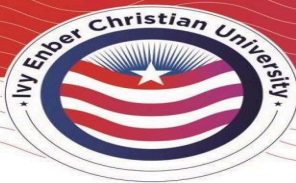
Contudo, é preciso atenção para que não se perca a essência do conteúdo curricular, direito do educando público-alvo da educação inclusiva, quando ofertado demasiado recursos e técnicas não pensadas e elaboradas para atingir os objetivos curriculares. Também, é necessário um olhar mais atento das autoridades públicas, para que revejam o trabalho do segundo professor de turma, que adapta os planejamentos de aula, sem hora-atividade para pensar, dialogar, desenvolver e criar os materiais necessários para adequar as necessidades dos educandos, uma vez que isso pode acarretar na sobrecarga deste profissional. Outro ponto relevante, que precisa ser frisado, é que os documentos estaduais são bem claros quando afirmam que o educando público-alvo da educação inclusiva não é de exclusiva responsabilidade do segundo professor de turma, mas que deve, sim, haver uma troca, parceria e dinamismo entre os profissionais da rede básica regular para garantir o processo de inclusão educacional e o ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Diante do exposto, fica oportuno sabermos quais cursos e formações continuadas estão sendo realizadas pelas segundas professoras de turma, para que possam estar em constante atualização e, assim, contribuir com o processo de adaptações dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Portanto, a seguir são apresentadas as respostas obtidas sobre a formação destes profissionais.

4.1.3 Formação continuada

Referente a participação das segundas professoras de turma, em cursos e formação continuada e quem são os ofertantes, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 8 Segundas professoras de turma A e B



Participante	Respostas
Segunda professora de turma A	A segunda professora de turma A, não respondeu à questão.
Segunda professora de turma B	<i>“Nenhum, estou a 4 anos e nunca tive formação.”</i>

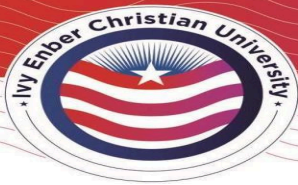
Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

A segunda professora de turma A, ao não responder à questão, nos leva a crer que não há a oferta de cursos e formação continuada. Enquanto que a segunda professora de turma B revelou que nunca participou de cursos ou formação continuada. O Caderno de Política de Educação Especial (2018), afirma que uma das atribuições ao cargo de segundo professor de turma é:

- III. participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório;
- V. participar de capacitações na área de educação; (Santa Catarina, 2018, p.43).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei n.º 9394/1996), que afirma no parágrafo 1º, do art. 62 “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”, e o próprio Caderno de Política de Educação Especial (2018), que assegura aos segundos professores de turma “V. participar de capacitações na área de educação;”. (Santa Catarina, 2018, p.43), portanto, vemos uma clara desconformidade entre a teoria e a prática.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, também afirma, no art. 8º, que os professores que atuam na educação inclusiva devem “I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos



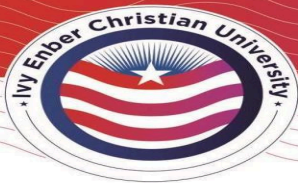
alunos;”, portanto, para que se capacitem, logo deve haver a oferta dos cursos e formação continuada.

Portanto, é preciso que a realidade educacional, da rede estadual de Santa Catarina, se ajuste as novas resoluções que tratam da formação continuada dos profissionais da educação, como a Resolução n.º2, de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”. A de 2020, com a Resolução CNE/CP n.º 1, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. E, por fim, com a Resolução CNE/CP n.º1, de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

Neste sentido, embora as professoras estejam adaptando o currículo e as atividades para atender às necessidades dos educandos e, fazendo uso de métodos e técnicas diferenciados para assegurar uma educação, verdadeiramente inclusiva, a falta da oferta de cursos e formação continuada, pode afetar de maneira negativa o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Analisando algumas bibliografias, ressaltamos que a ausência de resposta e a fala de que nunca houve a oferta de cursos ou formação continuada está em desconformidade com a recomendação dos autores conceituados em educação e, com as legislações nacionais e estadual de Santa Catarina.

Para Imbernón (2011), a formação continuada assegura aos professores refletirem suas práticas educativas, além de estarem em constante aperfeiçoamento, uma vez que a educação inclusiva não é um processo linear, desta maneira “o processo deve adotar os professores de conhecimentos,



habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.”. (Imbernón, 2011, p.41)

Nesse sentido, Machado e Soares (2002), também afirmam que os cursos e a formação continuada auxiliam o trabalho dos professores, pois, para eles “A formação contínua e especializada dos educadores é importante para enfrentar os desafios da educação inclusiva e para adaptar-se às constantes mudanças e desenvolvimento no campo da educação especial.”. (Machado e Soares, 2002, p.92)

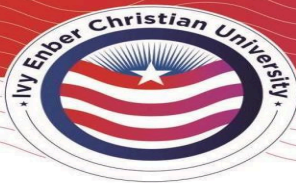
Além disso, Machado (2011, p.9), diz que:

A formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva.

É através da oferta de cursos e da formação continuada que as professoras e segundas professoras de turma podem aperfeiçoar, ainda, mais as suas adaptações curriculares e seus métodos e técnicas, pois conforme a Resolução n.º2, de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), faz parte das competências gerais para os professores, no número 6, a seguinte colocação:

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2019).

Nesse sentido, mesmo sendo uma das atribuições ao cargo do segundo professor de turma, a não oferta de cursos e formação continuada impede que o segundo professor de turma realize as formações continuadas e, assim, ao limitar os professores de estarem em contato com as constantes mudanças da educação inclusiva, deixam de utilizarem estratégias atualizadas para garantir



uma aprendizagem, verdadeiramente, inclusiva.

A seguir, esta pesquisa expõe como as professoras regentes e as segundas professoras de turma estão dialogando com os familiares dos educandos.

4.1.4 Reunião escolar: parceria entre professores e familiares

Como citado, as professoras e segundas professoras de turmas também foram questionadas sobre a realização das reuniões com os familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva, observamos os trechos das respostas:

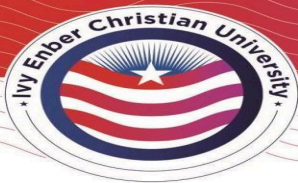
Tabela 9 Professoras regentes A e B

Participante	Respostas
Professor a regente A	<i>“Buscamos o diálogo, parceria constante com as famílias dos alunos. Chamamos as famílias dos alunos para conhecer, saber dados importantes sobre cada aluno. – com que mora, endereço, rotina da família, rotina de estudos –“;</i>
Professor a regente B	<i>“Já no início do ano letivo foi conversado com a família, a fim de conhecê-lo melhor, além de fazermos alguns combinados.”;</i> <i>“para lhes passar os avanços e dificuldades e traçar novos objetivos, contanto sempre com a ajuda da família e profissionais especialistas, caso seja necessário.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Tabela 10 Segundas professoras de turma A e B

Participante	Respostas
Segunda professora	<i>“Sim. Chamamos os responsáveis para uma conversa com o objetivo de conhecer melhor o estudante.”;</i> <i>“um momento</i>



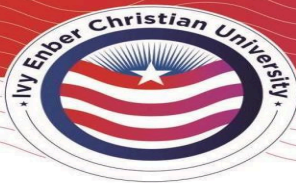
de turma A	<i>tranquilo, onde podemos conhecer as famílias e trocar algumas ideias, experiências, buscando informações para o bem estar e o sucesso dessas crianças.”;</i>
Segunda professor a de turma B	<i>“Não”; “mas conversamos sempre que tenha a necessidade da conversa.”</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Observamos que a professora regente A, afirmou participar de reuniões com os familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Além disso, ela evidenciou que preza por este momento, uma vez que ele oportuniza conhecer melhor seus educandos e obter informações importantes sobre o histórico dos educandos e seus familiares. Nesse sentido, o diálogo, entre ambos, “são importantes na criação e compartilhamento da linguagem e do diálogo da prática inclusiva.” (Silva e Viñas, 2020, p.34). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), no inciso VI, no art. 12, cita a importância entre essa articulação com os familiares, ao afirmar que as instituições de ensino devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;”.

Concluo que existe um esforço claro da professora regente A, em estabelecer diálogo e parceria com os familiares, buscando informações básicas, como endereço e rotina familiar, mas também rotinas de estudos, que devem incluir questões pedagógicas e de aprendizagem dos educandos, para abranger o processo inclusivo.

Já a professora regente B, afirmou realizar essa prática em vários momentos do ano letivo, inicialmente no começo para conhecer seus educandos e familiares e, posteriormente no final do trimestre letivo para repassar informações relevantes sobre o processo educativo dos educandos às suas famílias, procedimento no qual é estabelecido, como competência associada a prática profissional, pela Resolução CNE/CB n.º1, de 2020, que diz: que é competência do professor “2b.3.5. Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; 2b.3.5. Informar



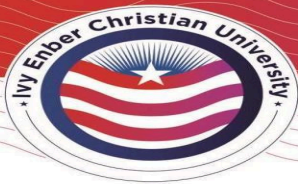
periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos”. E, nesse sentido, Silva e Viñas (2020), afirmam a relevância do fortalecimento entre o diálogo, para a promoção da educação inclusiva. Observe:

[...] gostaríamos de abordar em relação ao desenvolvimento da prática inclusiva é a colaboração. [...] Assim, manter essa colaboração entre professores, administradores, outros profissionais, funcionários, pais e comunidade é um dos fatores-chave para o desenvolvimento de uma educação que acomoda a todos.” (Silva; Viñas, 2020, p.33).

Sendo assim, as reuniões escolares, praticadas pela professora regente B, com os familiares dos seus educandos público-alvo da educação inclusiva, resultam informações que beneficiam tanto o processo pedagógico dos profissionais, quanto o processo educativo dos educandos com deficiência e/ou transtorno, além de promover uma gestão democrática, defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), no art. 14, que traz como princípio a participação de: “IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local.”.

Após as análises, posso afirmar que a professora regente B, realiza uma prática totalmente inclusiva, pois, além de conversar com os familiares no início do ano letivo para conhecer seus educandos, ela perpetua este diálogo ao longo do ano letivo, oferecendo uma devolutiva aos familiares sobre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, além de buscar apoio de especialistas para efetivar este processo na busca por uma educação inclusiva. A segunda professora de turma A, disse realizar esse momento e enfatizou que todos os familiares costumam comparecer e que as reuniões são bastante prazerosas. Para Piaget (2007), essa conversa formal e constante entre escola e família, significa:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (Piaget, 2007, p.50).



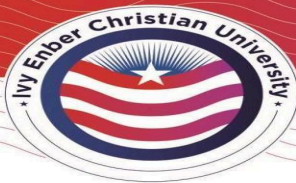
Vemos que a segunda professora de turma A aprecia o diálogo com os familiares e utiliza este momento para extrair informações relevantes dos educandos que auxiliam sua prática inclusiva, dialogando com as recomendações da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), que recomendam a uma gestão democrática, envolvendo a participação dos familiares no processo educativo dos educandos, além de demonstrar um sentimento de preocupação com o conforto e bem-estar dos seus educandos e, com a Resolução CNE/CP n.º1 (2020), que diz que cabe aos profissionais “2b.3.4. Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;”.

Concluo que essas informações quando bem alinhadas e ajustadas proporcionam um leque de recursos que garantem ao profissional desenvolver uma educação participativa, logo inclusiva.

Já a segunda professora de turma B, relatou não ter participado, até o presente momento dessa pesquisa, de nenhuma reunião com os familiares, mas que realiza, se necessário. Assim, “Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se refletem em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar.” (Maldonado, 1997, p.11), portanto, fica o alerta por um contato, entre professores e familiares, de maneira regular e atenciosa, para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, afinal, a falta do diálogo, entre professores e familiares, pode implicar em uma indisciplina e baixo rendimento escolar, conforme expôs Maldonado (1997).

Concluo que conversar apenas somente quando houver a necessidade, pode significar uma barreira para o processo inclusivo, pois deixa de obter informações relevantes dos educandos, como dificuldades e facilidades ou, ainda, as aptidões e comportamentos que auxiliariam no processo educativo dos educandos com deficiência e/ou transtorno.

Em resumo, percebemos que as professoras regentes A e B, valorizam a conversa com os familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva e que utilizam este momento para buscar informações relevantes dos educandos. Além disso, a professora regente B, a cada período letivo, faz uma



devolutiva do processo de ensino e aprendizagem desses educandos aos seus familiares. As respostas obtidas pela segunda professora de turma A, demonstram convergência com as falas das professoras regentes, além disso, ela demonstra que este momento é especial para trocar ideias e experiências com os familiares sobre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Ambas as respostas demonstram uma prática inclusiva e participativa. Já, a segunda professora de turma B, diz que realiza esta prática, contudo, somente quando necessário.

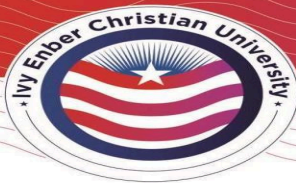
Após tratarmos sobre as atribuições desenvolvidas pelos professores regentes e segundos professores de turma, como seus olhares para a inclusão educacional, seus planejamentos, métodos e técnicas de trabalho, articulação entre professores e familiares, faz-se necessário que este estudo discuta a relevância do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, a seguir são apresentadas as evidências da participação deste profissional e sua contribuição no processo educativo.

4.1.5 Segundo professor de turma: relevância no processo educativo

E para finalizar, mas não menos importante, como citado, as participantes foram questionadas sobre o papel desempenhado pelo segundo professor de turma e a relevância desse profissional no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Observamos os trechos das respostas:

Tabela 11 Professoras regentes A e B

Participante	Respostas
Professora regente A	<i>“profissional que entra no time para somar, atuar, na corresponsabilidade da turma.”; “e coregente da turma”;</i> <i>“a inclusão no</i>

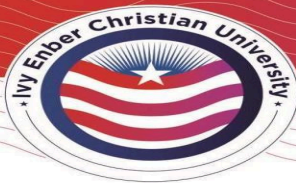


	<i>processo de ensino aprendizagem só acontece com a participação de todos.”; “Os alunos ficam bem atendidos com 2 profissionais para a turma.”; “Avalio como essencial aos educandos com respaldo e necessidades importantes a serem assistidos, amparados”;</i>
Professora regente B	<i>“Auxiliar, acompanhar, medir e motivar o processo de aprendizagem dos alunos.”; “inserir meios e técnicas que facilitem esse processo.”; “Trás segurança aos alunos com alguma necessidade especial e faz a adequação do processo de ensino e aprendizagem.”; “Indispensável, já que o professor não consegue dar conta de atender toda a turma.”; “o segundo professor fica mais próximo e atento aos alunos de inclusão, fazendo as mediações necessárias.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Tabela 12 Segundas professoras de turma A e B

Participante	Respostas
Segunda professora de turma A	<i>“trabalhar juntamente com os professores regentes/disciplinas”;</i> <i>“o estudante e a turma, garantindo que o conteúdo seja repassado e aprendido, mesmo que de formas diferenciadas.”;</i> <i>“de suma importância”;</i> <i>“auxiliar o educando com deficiência/transtorno na sua formação visando sua autônoma na escola e fora dela.”;</i>
Segunda professora de turma B	<i>“executar atividades pedagógicas, propor adequações curriculares e participar do conselho de classe, entre outras responsabilidades.”;</i> <i>“ao compartilhar conhecimentos e recursos, posso contribuir para um ambiente educacional mais igualitário e enriquecedor.”;</i> <i>“Minha relevância está em fornecer informações, e apoio a educando, promovendo estratégias inclusivas e criativas para atender às necessidades do aluno.”;</i> <i>“ao compartilhar conhecimentos e recursos, posso contribuir para um ambiente educacional mais igualitário e enriquecedor.”</i>



Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

4.2 Foco nos familiares

Os familiares também participaram da pesquisa, a fim de reafirmar (ou não) o que dizem os profissionais da educação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Assim, como para os profissionais, as perguntas dos familiares também foram separadas por tópicos, para facilitar a leitura e proporcionar um momento mais prazeroso e esclarecedor.

4.2.1 Conceito de inclusão

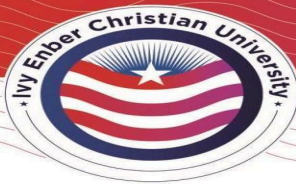
Assim, como os profissionais, os familiares também foram perguntados sobre o termo inclusão. Estes são trechos das respostas:

Tabela 13 Familiares A e B

Participante	Respostas
Familiar A	<i>“sempre trata eles com igualdade. Garantindo seus direitos a educação e respeito”;</i>
Familiar B	<i>“incluir a pessoa com deficiência (visível ou não visível) no meio onde vivemos.”; “estar preparados com bons profissionais que estejam aptos a trabalhar com crianças e adolescentes muito especiais”; “para haver inclusão precisamos estar preparados a cada uma necessidade, agir de modo empático com eles e seus familiares.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Ao analisarmos as falas, observamos que o familiar A, aborda o tema inclusão como um sentimento de igualdade e respeito, como uma ação de



direito dos educandos com deficiência e/ou transtorno, que deve ser respeitado e garantido pelas autoridades públicas, pois como relata Mantoan (1998, p.51), “Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição.”, ou seja, conforme a autora e o familiar A, a educação inclusiva não é apenas um “favor” feito aos educandos com deficiência e/ou transtorno, mas sim, um direito previsto na nossa Constituição Federal (1988), no art. 205, que estabelece que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família em colaboração da sociedade.

Já o familiar B, disse que inclusão é inserir as pessoas no meio onde vivemos, além disso, relatou que para que isso, de fato aconteça, é preciso haver profissionais preparados, desde a formação inicial e perpetuando pela continuada, para que eles possam se preparar para proporcionar um processo, verdadeiramente, inclusivo e ter empatia para atender os educandos público-alvo da educação inclusiva. Essa preocupação do familiar B, vem ser assistida pela Resolução CNE/CP n.º1, de 27 de outubro de 2020, que exige do professor um:

[...] sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

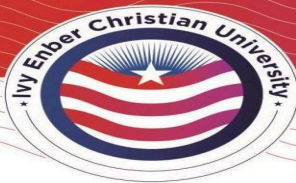
I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (Brasil, 2020).

Assim, como o familiar B, Mendes (2002), também, afirma que trabalhar com a educação inclusiva resulta um processo bilateral, onde ambas as partes, sociedade, pessoas marginalizadas e profissionais, devem trabalhar em parceria para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, observe:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão



social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Mendes, 2002, p.61).

Em resumo, podemos concluir que as definições de inclusão ditas, pelos familiares, participantes da pesquisa, então em conformidade com os autores citados acima e com as falas dos profissionais da educação. Ambos, enfatizam a inclusão como um sentimento acolhedor às necessidades individuais dos educandos com deficiência e/ou transtorno, para efetivar e garantir o direito da educação inclusiva para todos.

A seguir, são apresentadas as informações obtidas através do questionamento sobre a percepção dos familiares em relação ao trabalho desenvolvendo pelos professores.

4.2.2 Elaboração e execução dos planejamentos de aulas: métodos e técnicas

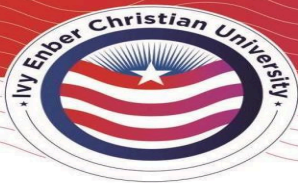
Os familiares também foram questionados sobre sua percepção quanto ao uso de métodos e técnicas facilitadoras para efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno. Estes são trechos das respostas:

Tabela 14 Familiares A e B

Participante	Respostas
Familiar A	<i>“sim”;</i>
Familiar B	<i>“no presente momento o segundo professor não vê necessidade de um método diferenciado”; “meu filho tem acompanhado a turma [...] ele possui altas habilidades.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

O familiar A, ao ser questionado sobre sua percepção quanto ao uso das metodologias e técnicas utilizados pelo segundo professor de turma, na



adaptação curricular, para garantir o processo de ensino e aprendizagem da sua criança, disse apenas que observa, mas limitando o aprofundamento da análise.

Já o familiar B, disse que sua criança, no momento, não precisa do acompanhamento do segundo professor de turma, nas adaptações curriculares. Não sendo possível analisar com mais profundidade.

Além das suas percepções quanto ao trabalho dos professores, os familiares também foram questionados quanto as reuniões escolares, entre ambos, para discutir o processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

4.2.3 Reunião escolar: parceria entre professores e familiares

Como relatado, além dos professores, os familiares também foram questionados sobre às reuniões escolares. Observamos alguns trechos das respostas:

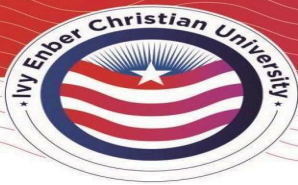
Tabela 15 Familiares A e B

Participante	Respostas
Familiar A	<i>“Não”;</i>
Familiar B	<i>“Nunca participei de reunião pois ele aprende rápido e com pouquíssima dificuldade”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

Ambos os familiares que participaram da pesquisa disseram nunca terem participado de reuniões escolares. Apresentando uma lacuna significativa na promoção por uma educação inclusiva de qualidade.

Baseando-se nas palavras dos participantes, vemos uma lacuna entre as falas, pois embora as profissionais participantes da pesquisa afirmam realizarem as formações continuadas, por outro lado, os familiares dizem



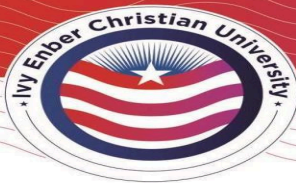
nunca terem participado. Assim, percebemos que as reuniões escolares não são praticadas por todos os profissionais da educação inclusiva, mesmo sendo uma das competências ao cargo do professor “2b.3.6. Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.” (Brasil, 2020).

Portanto, salientamos que a parceria e divisões de responsabilidades não existem, entre esses familiares e profissionais, uma vez que não foram realizadas as trocas de informações e experiências entre ambas as partes envolvidas no processo educativo dos educandos com deficiência e/ou transtorno e, fica evidente a falta de gestão democrática e participativa, recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/1996), nos incisos VI e VII do art.12 e II do art.14, que afirmam:

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
 - II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.
- (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Piaget (2007), afirma que toda pessoa tem direito à educação, e, portanto, “os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.” (Piaget, 2007, p.50). E, assim, concluo que pode haver um distanciamento entre os profissionais da educação com os familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva e, portanto, torna-se um ponto relevante que precisa ser revisto e adequado as políticas públicas nacionais.

Para finalizar, apresentamos a visão dos familiares sobre a relevância do segundo professor de turma, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Vejamos a seguir as contribuições dos familiares.



4.2.4 Segundo professor de turma: relevância no processo educativo

Assim como os profissionais, os familiares também foram questionados sobre a presença do segundo professor de turma no processo educativo dos educandos. Observamos alguns trechos das respostas:

Tabela 16 Familiares A e B

Participante	Respostas
Familiar A	<i>“Auxiliar meu filho nas atividades proposta pela instituição de Ensino da mesma”; “só pelo fato de ele tem o segunda professora a sua disposição para mim é uma grande avanço”; “na escola, onde ele frequentava não tinha onde enfrentou bastante dificuldade.”; “Ótimo pois sempre supre suas necessidades.”;</i>
Familiar B	<i>“Não tenho como avaliar porque a pouca dificuldade no aprendizado do meu filho como já falei ele aprende rápido e com pouca dificuldade”; “seria atender as necessidades da criança/adolescente com deficiência nas dependências da escola.”; “em suas dificuldades desde ler, escrever ou dúvidas que surjam também com mediar na socialização escolar ou em outras necessidades como se estiver sobrecarga levar a um lugar calmo para se regular entre outras...”; “Posso dizer que sim. [...] Porém com dificuldades nas coisas simples como seletividades alimentar e interação social.”;</i>

Fonte: Pesquisa de Campo (2024)

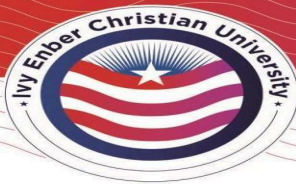
Analisando as falas do familiar A, ressaltamos que o papel desempenhado pelo segundo professor de turma é auxiliar o processo educativo dos educandos com deficiência e/ou transtorno e, através deste auxílio o familiar A, descreveu que este profissional tem colaborado com a inclusão escolar da sua criança, que antes, não por frequentar uma unidade escolar da



rede estadual de Santa Catarina, não recebia apoio do segundo professor de turma e, por essa razão enfrentava dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Através da fala, do familiar A, percebemos o quanto é relevante a presença do segundo professor de turma, nas redes de ensino básico regular, para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação inclusiva, afinal, trata-se de um profissional habilitado, preferencialmente em educação especial (Santa Catarina, 2009) e, como vimos, ambas as segundas professoras de turma, que participaram da pesquisa, são formadas em Pedagogia, conforme recomendação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN - Lei n.º 9394/1996) e da Resolução CNE/CP n.º4 (2024), e, possuem especialização em Educação Especial e Inclusiva, com previsto pelo Programa Pedagógico (2009), de Santa Catarina. Assim, o familiar A conclui que a presença do segundo professor de turma contribui para o ensino e aprendizagem da sua criança.

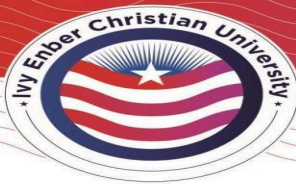
Já o familiar B, disse que não tem como avaliar o trabalho desenvolvido pelo segundo professor de turma, contudo complementa dizendo que o papel desempenhado por este profissional vai além de apenas adaptar currículos, assim, descreve muitas atribuições ao cargo do segundo professor de turma e, nesse sentido afirma que sua criança está sendo incluída, sim, no processo educativo, uma vez que o segundo professor de turma também media as relações sociais, pois conforme o Caderno de Política Especial (2018), faz parte do trabalho desenvolvido pelo segundo professor de turma o acompanhamento de educandos “que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica.” (Santa Catarina, 2018, p.41), ou seja, embora sua criança não necessite de apoio pedagógico, exige a necessidade de superar a seletividade alimentar e a interação social, com auxílio do segundo professor de turma, afinal, de uma de suas atribuições, mesmo não devendo ser executada de maneira exclusiva é “atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, entre outros, com o objetivo de ampliar as habilidades/competências dos estudantes;”. (Santa Catarina, 2018, p.43).



Nesse sentido, o auxílio ofertado pelo segundo professor de turma para o educando, nas suas peculiaridades, é o mesmo que “oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos [...] de modo a poder decidir, por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (Sasaki, 1997, p.41 apud Souza, Cunha, Andrade, 2019, p.126). Assim, é conclusivo que o segundo professor de turma, tem, sim, beneficiado o educando em questão.

Em resumo, observamos que o segundo professor de turma, para os familiares, desempenha papéis diferenciados, mas de extrema relevância para a garantia do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, que frequentam a rede básica de ensino regular, do estado de Santa Catarina. E, nessa circunstância, concluo que a presença do segundo professor de turma é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Após finalizado as análises e os resultados, obtidos por meio do questionário e, das considerações e conclusões finais, referentes a cada uma das temáticas e das envolvidas, notou-se, portanto, que o discurso das professoras por vezes coincidiu com aquilo que nos dizem os autores referenciados durante a pesquisa, apesar de divergir em algumas partes com os relatos dos familiares. Assim, a seguir são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, de modo a evidenciar as conclusões alcançadas por esta pesquisa e concluir os objetivos propostos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

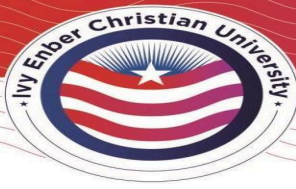
Esta pesquisa partiu do pressuposto de saber como a presença de um segundo professor de turma contribui para o desenvolvimentos dos educandos com deficiência e/ou transtorno, em sala de aula de ensino regular, da rede básica do estado de Santa Catarina. Este estudo foca, sobretudo, na perspectiva dos professores regentes, dos segundos professores de turma e dos familiares dos educandos público-alvo da educação inclusiva. Assim, a pesquisa aconteceu em uma instituição de educação básica regular do estado Catarinense, dentro do município de Criciúma - SC.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi identificar ao seu término as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina. Para alcançar esse objetivo, foi preciso buscar subsídios em autores reconhecidos por suas contribuições com a inclusão educacional e pelas políticas públicas nacionais e estadual de Santa Catarina.

Além disso, foi preciso identificar a prática diária dos professores regentes e dos segundos professores de turma em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos e a percepção dos familiares para contrapor as evidências de diferentes ângulos e, assim, concluir com eficiência e clareza a existência da contribuição desse profissional no cenário educacional do estado Catarinense.

A partir do referencial teórico, que se embasou em diferentes autores, foi possível definir o termo inclusão social como um processo de mudança social, que busca, constantemente, modificar-se para incluir aqueles que antes eram marginalizados e excluídos do convívio social.

O referencial, ainda, possibilitou definir o termo inclusão educacional como sendo o direito de todo cidadão ao acesso e a permanência no sistema educacional básico regular do país, mas percebemos que esse processo de inclusão educacional foi um movimento bastante complexo que se iniciou de maneira discreta na idade média e percorreu a passos lentos pela idade



moderna que começou a atender as pessoas com deficiência em internatos, para receberem os primeiros atendimentos médico e pedagógico.

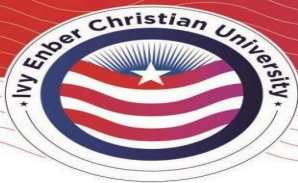
Ressaltamos que foi somente a partir da idade contemporânea que mudou-se os olhares para as pessoas com deficiência e/ou transtorno e, assim, vimos pelo referencial teórico que foi somente a partir da década de 60, após lutas populares de pessoas civis preocupadas com aqueles que eram deixados às margens da sociedade ou segregados que, de fato, começou haver a inclusão.

Nesse sentido, e para que houvesse a garantia dos direitos aos cidadãos, quanto à inclusão educacional, começaram a surgir as primeiras políticas públicas nacionais, que foi inicialmente, citada de maneira discreta na Constituição Federativa da República, publicada em 1988, a garantia do direito à educação básica para todos, incluindo aqueles com deficiência, preferencialmente na rede básica regular.

E, posteriormente, muito influenciadas pela Declaração de Salamanca (1994), ocorrida na Espanha, pela Conferência Mundial de Educação Especial por intermédio da UNESCO, começaram a surgir novas políticas públicas e já organizadas de maneira mais sistemática e abrangente, para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas de ensino regular público.

Na sequência a LDBEN (Lei n.º 9394/1996) veio dizer que este ensino, preferencialmente, ofertado na rede básica se destinaria para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Posteriormente, inúmeras outras leis foram reafirmando e reforçando esse direito de educação para todos e, nesse sentido, o referencial teórico trouxe Leis, Decretos e Resoluções de extrema relevância para enriquecer a pesquisa quanto à temática abordada.

No entanto, não basta apenas garantir o acesso e permanência de todos os educandos na rede básica regular, é preciso investir em políticas que assegurem a formação inicial e continuada dos profissionais responsáveis pelo atendimento aos educandos público-alvo da educação inclusiva. Conforme descrito pelo referencial teórico, a qualificação dos professores é essencial e deve estar constantemente aprimorada e relacionada com a realidade na qual



convivem os professores e educandos, para haver uma maior integração entre a teoria e a prática educacional.

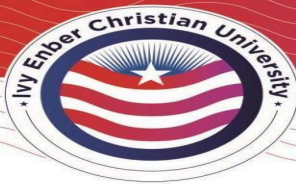
Também, não poderíamos deixar de analisar as políticas públicas do estado de Santa Catarina, uma vez que esta pesquisa trata-se, especificamente, da figura do profissional, denominado segundo professor de turma, nomenclatura existente apenas nas literaturas do estado Catarinense. Portanto, através do referencial teórico foi claro que o estado busca desenvolver uma educação, verdadeiramente, inclusiva, ao proporcionar aos educandos público-alvo da educação inclusiva um profissional, preferencialmente, habilitado em educação especial, para atender as necessidades dos educandos que frequentam a rede estadual de educação básica.

Embora o estado tenha sofrido com a perda da Lei n.º 17143 de 2017, pela ADI 5786, já destacado pelo referencial teórico, o segundo professor de turma continua exercendo suas atribuições nas escolas da rede estadual de Santa Catarina, com a função de correger a classe juntamente com o professor regente, nos anos iniciais do ensino fundamental I e, contribuir com os professores dos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio, em favor do processo de ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

Compreende-se, portanto, que compete a este profissional, propor adequações curriculares, que não interfiram ou anulem o currículo escolar, para atender as necessidades dos educandos, ainda, cabe ao segundo professor de turma utilizar métodos e técnicas que facilitem a aprendizagem dos educandos público-alvo da educação inclusiva.

Como citado outras vezes, para buscar a veracidade e consistência do referencial teórico foi realizada a coleta de dados para identificar se na prática, o segundo professor de turma, contribui, de fato, com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A partir dos dados obtidos, por meio do questionário aplicado e pelas discussões realizadas através da coleta de dados foi possível concluir que a temática inclusão educacional é bastante extensa, abrangente e singular, e



além disso, é preciso um olhar acolhedor e livre de preconceitos, por parte dos profissionais, para atenderem de maneira igualitária e equitativa os educandos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

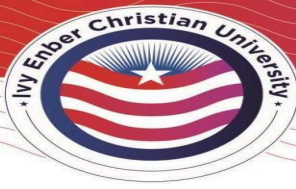
Além disso, ficou evidente a importância de atender todos os educandos em suas particularidades e necessidades específicas, para que possam, verdadeiramente, fazer parte do processo educacional, mesmo que necessitem de adaptações e adequações curriculares, ou até mesmo, apoio quanto a interação social e necessidades básicas ao ser humano, como auxílio para se locomover, ir ao banheiro, se alimentar, etc.

Ainda, cabe aos profissionais da educação básica regular estarem em constante atualização para estarem preparados para receberem os educandos público-alvo da educação inclusiva e, dialogar com os familiares dos educandos, a fim de, extraírem informações relevantes que auxiliará no processo educativo e, também, para oferecer uma devolutiva aos familiares quanto ao processo de ensino e aprendizagem de suas crianças.

Em resumo, fica evidente que as hipóteses previamente estabelecidas, foram alcançadas de maneira satisfatória, pois pudemos identificar que a prática do segundo professor de turma condiz com aquilo que as políticas públicas estaduais afirmam ser de atribuições ao cargo, contudo, ficou constatado que as políticas evidenciam e afirmam a preocupação com a formação continuada dos professores, mas que na prática não está sendo ofertado essas formações aos profissionais, ficando sob responsabilidade dos professores buscarem por atualizações e especializações na área da educação especial.

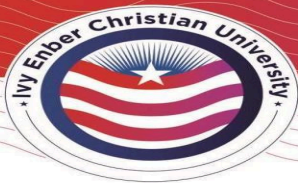
A pesquisa também revelou uma parceria entre os profissionais da rede regular de ensino do estado Catarinense, evidenciada pelo trabalho em conjunto e pela parceria em buscar adaptações que se adequam às necessidades dos educandos e, materiais alternativos para alcançar os objetivos propostos pelo currículo escolar.

Ao concluir a pesquisa, além de confirmar a relevância da presença do segundo professor de turma no processo de ensino e aprendizagem dos



educandos público-alvo da educação inclusiva, outro aspecto que se destacou foi a correspondência entre as teorias sobre o tema e os relatos das participantes, obtidos por meio do questionário. Embora tenham sido identificados alguns pontos a serem melhorados, como a formação continuada e a comunicação entre as profissionais e as famílias, a maior parte registrada foi bastante coerente e positiva.

Em resumo, esta pesquisa supriu a curiosidade inicial acerca do tema e contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Assim, espera-se que o estudo contribua, também, para com as pessoas que tiverem interesse em pesquisar sobre a inclusão educacional e o segundo professor de turma, já que a pesquisa atendeu os objetivos propostos e oferece contribuições relevantes e significativas ao campo da educação inclusiva.



REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 de dez. de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 de out. de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

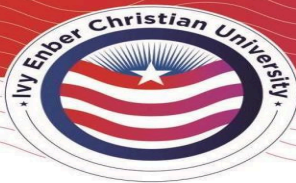
_____. Lei n.º 7.853, de 24, de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integridade social, sobre a Coodenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 24 out. de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República. 13 de jul. de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

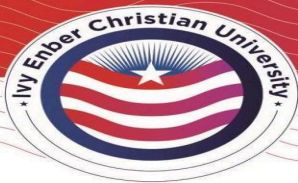
_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.

_____. Decreto n.º 3.298 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 20 de dez. de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3298.htm>. Acesso em:

_____. Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**.



Brasília, DF: Presidência da República, 9 de jan. de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em:



27 de outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SESP 2001. p. 79. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

_____. Resolução CNE/CP1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, Mec, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2022

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF. 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 de novembro de 2022

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 143. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008, disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/Decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.



_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. **As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino):** Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de setembro de 2024

CALVALCANTE, Meire. **Inclusão promove a justiça.** Nova Escola. 5 maio de 2015

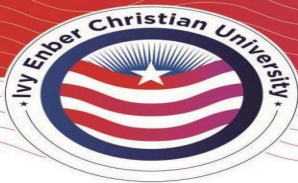
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas.** Curitiba. Appris. 2012

DINIZ, Yasmine. **Conheça os desafios da educação inclusiva no Brasil e saiba como combatê-los.** Disponível em: < <https://educacao.imagine.com.br/os-desafios-da-educacao-inclusiva-no-brasil/>>. Acesso em 11 de março de 2024.

DUARTE, R. **Filmes, amigos e bares: a socialização de cineastas na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2000. Tese (dout.) Departamento de Educação, PUC.

FARIAS, Iara R.; SANTOS, Fernandes S.; SILVA, Érica S. **Cultura escolar e inclusão: Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar.** In:



DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p 39-48. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2024.

Flick U. Triangulation. Oelerich G, Otto H-U, editors. **Empirische Forschung und Soziale Arbeit Wiesbaden**: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2011. p. 323-328.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Introdução à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Subprocuradoria Geral do Trabalho. Conselho do CONADE.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

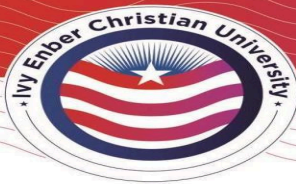
IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: forme-se para a mudança e a incerteza**. 9º ed. Cortez, São Paulo, 2011

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas, Autores Associados. 2012.

JANUZZI, G.M.A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdio ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Autores associados. 2004.

KHATER, Rita Maria Manjaterra. **Da tutela à cidadania: estudo e acompanhamento do movimento de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Disponível em: <campinas.edu.br/pesquisa/i_semana_cientifica/resumos_docentes.asp - 88k.> Acesso em: 15 junho de 2023.

LADEIRO, Francisco Fernandes. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/transtornos-globais-do-desenvolvimento.htm#:~:text=Os%20Transtornos%20Globais%20do%20Desen>



volvimento,comportamento%20e%20ao%20desenvolvimento%20mental.

> Acesso em: 24 maio de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1boLUgFkgD57KjTsI2BGI5cBoZTUUU40Y/view>

>. Acesso em: 13 de out. 2024.

MACHADO, Rosângela. Formação de professores. In: **Inclusão**: Revista da educação especial. V.6, n.º 1 – Brasília: Secretaria de educação especial/MEC, 2011

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**: a linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva 1997. Disponível em:<<https://doceru.com/doc/nnvcesv>>. Acesso em: 26 de agosto de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 16 de agosto de 2024.

Medicinanet. Disponível em:
<https://www.medicinanet.com.br/cid10/1569/f84_transtornos_globais_do_desenvolvimento.htm>. Acesso em 23 de maio de 2024.

MENDES, Enicéia Gonsalves. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

_____. Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v.11 n.33, 2006. Disponível em:

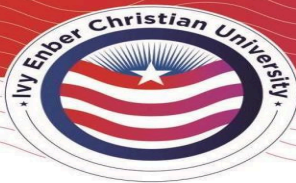
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lan_g=pt>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

_____. Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076006>> Acesso em: 25 agosto. 2024.

_____. Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M ;MARINS, S (Org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-85

MENICUCCI, Maria Do Carmo. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais**. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. Educação



Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas, livro-texto 1, p. 9,10. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>>. Acesso em 20 de julho de 2023.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Trad. Ivette Btaga. 14º ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998

RODRIGUES, Dayanne. **A importancia da capacitação de professores de maneira continuada.** Disponível em: <<https://www.proesc.com/blog/capacitacao-de-professores-continuada/>>. Acesso em 13 de nov. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTA CATARINA. Lei n.º 17.143, de 15 de maio de 2017. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Santa Catarina, SC, 17 de maio de 2017. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html>. Acesso em: 03 de dezembro de 2022.

SANTOS, Marcilane da Silva. **O processo de implementação da política nacional de educação popular em saúde na Paraíba:** Estratégias, desafios e perspectivas do comitê estadual de educação popular em saúde da Paraíba. Disponível em: <<https://cdnsistemasiga2.nyc3.digitaloceanspaces.com/arquivos/2001/cdn-2001-5602-905250240523091852-com.pdf>>. Acesso em 26 de julho de 2023.

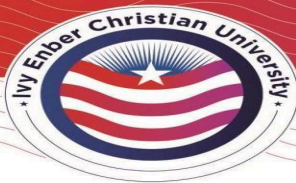
SOUZA, Andréa Alves de; CUNHA, Karina Miranda Machado Borges; ANDRADE, Mônica Gonçalves de. **O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras.** *Gestão & Tecnologia*, Faculdade Delta, v. VIII, n. 1, p. 28, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.faculdedelta.edu.br/download>. Acesso em: 02 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. **O que é um estudo de caso e quais as suas potencialidades?** *Revista Sociedade e Cultura*, v. 23, e55631, 2020.

SILVA, Roberto Aguilar Machado Santos; VIÑAS, Suzana Portuguese. **Educação inclusiva:** Somos todos diferentes. Santo Ângelo, RS, 2020

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas



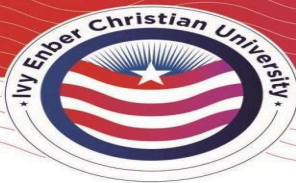
na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

DISPONIVEL

EM:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 26 de novembro 2022.

YAN, Robert k. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001



APENDICE A – Questionário Professor Regente

Universidade Ivy Enber

Pesquisadora: Camila da Silva Mendes

Orientadora: Dr^o Sawana Araújo Lopes de Souza

QUESTIONÁRIO

Professor (a) REGENTE A e B

Sexo:

Idade:

Cor ou raça:

Formação:

Pós-graduação:

Tempo de serviço:

Ano/turma com que trabalha:

Deficiência e/ou transtorno que assistiu:

1. Para você, o que é inclusão?
2. Como são elaborados e executados os planejamentos de aula?
3. O educando da sua turma necessita de adaptações do planejamento de aula?
4. Quem realiza as adaptações do planejamento de aula?
5. Quais os métodos e as técnicas são utilizadas para efetivar o ensino-aprendizado do educando?
6. No seu ponto de vista, qual o papel deve ser desempenhado pelo segundo professor de turma?
7. Você considera relevante e necessária a participação do segundo professor de turma? Por quê?
8. Como você avalia a participação do segundo professor de turma?
9. Você já realizou alguma reunião com a família do estudante? Se sim, como foi este momento?



APENDICE B – Questionário Segundo Professor de Turma

Universidade Ivy Enber

Pesquisadora: Camila da Silva Mendes

Orientadora: Dr^o Sawana Araújo Lopes de Souza

QUESTIONÁRIO

Professor (a) SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA A e B

Sexo:

Idade:

Cor ou raça:

Formação:

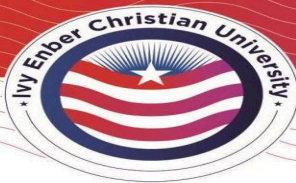
Pós-graduação:

Tempo de serviço:

Ano/turma com que trabalha:

Deficiência e/ou transtorno que assistiu:

1. Para você, o que é inclusão?
2. Você possui algum curso/especialização na área da educação especial?
Quais?
3. No seu ponto de vista, qual o papel deve ser desempenhado pelo segundo professor de turma?
4. Como você avalia a relevância do seu trabalho para o ensino-aprendizado do educando com deficiência e/ou transtorno?
5. Como são elaborados e executados os planejamentos de aula?
6. O educando da sua turma necessita de adaptações do planejamento?
7. Quem realiza as adaptações do planejamento de aula?
8. Quais os métodos e as técnicas são utilizadas para efetivar o ensino-aprendizado do educando?
9. Quais cursos e formação continuada o estado ofertou para auxiliar e contribuir com sua atuação em sala de aula?
10. Você já realizou alguma reunião com a família do estudante? Se sim, como foi este momento?



APENDICE C – Questionário Familiar

Universidade Ivy Enber

Pesquisadora: Camila da Silva Mendes

Orientadora: Dr^o Sawana Araújo Lopes de Souza

QUESTIONÁRIO

Familiar FAMILIAR A e B

Graus de parentesco:

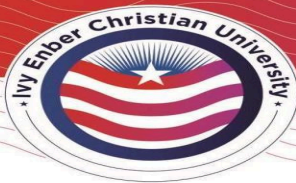
Sexo:

Idade:

Cor ou raça:

Deficiência e/ou transtorno do seu filho (a):

1. Para você, o que é inclusão?
2. Você considera que a sua criança está inclusa no ambiente escolar?
3. No seu ponto de vista, qual o papel desempenhado pelo segundo professor de turma?
4. Você percebe o método de trabalho utilizado pelo segundo professor de turma para garantir o aprendizado da sua criança?
5. Como você avalia a relevância do trabalho desenvolvido pelo segundo professor de turma para o ensino-aprendizado da sua criança?
6. Você já participou de alguma reunião escolar para discutir o ensino-aprendizado da sua criança? Se sim, como foi este momento?



ANEXO A – Aprovação Do Comitê De Ética

ESCOLA SUPERIOR DE
CRICIÚMA - ESUCRI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contribuição do segundo professor de turma nas redes de ensino regular do estado de Santa Catarina.

Pesquisador: CAMILA DA SILVA MENDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78179724.3.0000.5356

Instituição Proponente: Ivy Eber Philosophy University Corp

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.703.354

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado de: "A CONTRIBUIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS REDES DE ENSINO REGULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA".

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino-aprendizagem do público alvo da educação especial, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina. Quanto aos objetivos específicos, são: Compreender o contexto histórico da educação inclusiva, em ênfase no Brasil; Analisar as leis nacionais que garantem o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno em sala de aula de ensino regular e; Verificar a contribuição do segundo professor de turma, no processo de ensino aprendizagem de educandos público alvo da educação especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvidos nessa pesquisa são mínimos, e estão relacionados ao desconforto em responder o questionário pelos participantes, risco esse minimizado uma vez que o TCLE deixa claro que o participante poderá desistir a qualquer momento sem que ocorram prejuízos. Benefícios envolvidos nesse projeto são os de verificar a contribuição do segundo professor de turma, no processo de ensino aprendizagem de educandos público alvo da educação especial.

Endereço: GONCALVES LEDO

Bairro: CENTRO

CEP: 88.802-120

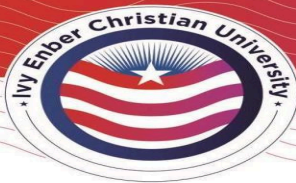
UF: SC

Município: CRICIUMA

Telefone: (48)3431-3735

Fax: (48)3431-3799

E-mail: cep@esucri.com.br



ESCOLA SUPERIOR DE
CRICIUMA - ESUCRI



Continuação do Parecer: 6.703.354

CRICIUMA, 14 de Março de 2024

Assinado por:
Pricila Romão Marcondes Ávila
(Coordenador(a))

Endereço: GONCALVES LEDO
Bairro: CENTRO CEP: 88.802-120
UF: SC Município: CRICIUMA
Telefone: (48)3431-3735 Fax: (48)3431-3799 E-mail: cep@esucri.com.br



ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

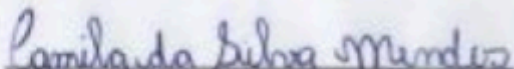
Esta pesquisa é sobre "a contribuição do segundo professor de turma, no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtorno, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina" e está sendo desenvolvida por Camila da Silva Mendes, do Curso de Inclusão Educacional na Educação Básica, na linha de Educação Especial, da Universidade Ivy Eber.

Os objetivos do estudo são: Compreender o contexto histórico da educação inclusiva, em ênfase no Brasil; Analisar as leis nacionais que garantem o acesso e a permanência dos educandos com deficiência e/ou transtorno em sala de aula de ensino regular e; Verificar a contribuição do segundo professor de turma, no processo de ensino aprendizagem de educandos público alvo da educação educação especial.

A finalidade deste trabalho é: Investigar as contribuições do segundo professor de turma no processo de ensino-aprendizagem do educandos público alvo da educação especial, nas redes de ensino regular, do estado de Santa Catarina e, assim, poder divulgar a relevância de ter um profissional acadêmico e especializado para atender esses educandos.

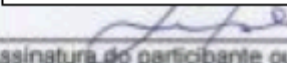
Solicitamos a sua colaboração para realizar um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa pode incidir em riscos mínimos para os participantes, tendo em vista que em algum momento do questionário, os participantes podem se sentir constrangidos. Informamos que, caso este tipo de desconforto ocorra, o questionário não precisará ser respondido. Informamos ainda que as perguntas foram elaboradas no sentido de impedir que quaisquer constrangimentos ocorram, prevenindo este tipo de acontecimento.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.


Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

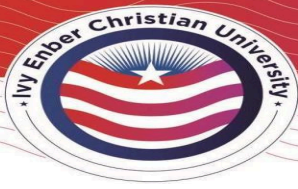
Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Criúma,


Assinatura do participante ou responsável

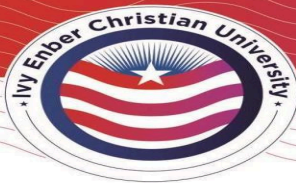
327476-4-04
Diretora de Escola

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:



Anexo C – Locus de Pesquisa





Anexo D – Lei Estadual de Santa Catarina 17.143/2017

13/04/2024, 17:09

LEI-017143

LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017

ADI STF 5786 – o Tribunal, por maioria, conheceu da ação direta, confirmando a medida cautelar, e julgou procedente o pedido formulado para declarar a inconstitucionalidade da Lei 17.143/2017, nos termos do voto do Relator, em decisão final pelo STF, ADI 5786, em plenário, sessão virtual de 06/09/2019 a 12/09/2019, publicada no Diário da Justiça Eletrônico nº 210, de 26/09/2019, transitada em julgado em 05/10/2019.

Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, nos termos do § 7º do art. 54 da Constituição do Estado e do § 1º do art. 308 do Regimento Interno, promulga a presente Lei:

Art. 1º As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

- I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;
- II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;
- IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;
- V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e
- VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

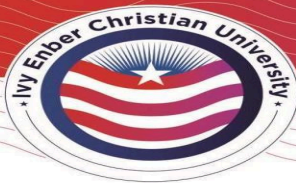
Art. 2º Para fins desta Lei, entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

§ 1º Nos anos iniciais do ensino fundamental, compete ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, as funções de:

- I - co-reger a classe com o professor titular;
- II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e
- III - acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária.

§ 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Art. 3º Constituem-se deveres e atribuições do Segundo Professor de Turma:



13/04/2024, 17:09

LEI-017143

- dos anos iniciais;
- I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular
- II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;
- III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- IV - participar do conselho de classe;
- V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Secretaria de Estado da Educação;
- VI - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial;
- VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e
- IX - participar de capacitações na área de educação.

Art. 4º O Segundo Professor de Turma deverá ser contratado mediante processo seletivo público, que preverá remuneração adequada e equiparada ao professor titular inscrito no Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual da Secretaria de Estado da Educação (SED), de acordo com a carga horária exercida e grau de profissionalização técnica que possua.

Art. 5º Para a contratação, posse e nomeação do Segundo Professor de Turma deverá ser exigida devida habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos.

Art. 6º Ao Segundo Professor de Turma será garantida a capacitação e formação continuada com atividades complementares, como cursos, palestras e seminários, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com as necessidades e inovações que serão levadas ao seu conhecimento.

Parágrafo único. Para o fornecimento dos cursos de capacitação e formação continuadas, a Secretaria de Estado da Educação poderá realizar convênios com entidades particulares ou demais instituições públicas, de acordo com a legislação vigente.

Art. 7º O Segundo Professor de Turma não poderá ser designado ou assumir outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.

Art. 8º O Segundo Professor de Turma não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos os seus alunos, nos diferentes contextos educacionais.

Art. 9º No caso de não haver mais alunos com deficiência na escola em que o Segundo Professor de Turma encontra-se lotado, este poderá ser cedido para outra instituição da rede pública de ensino regular estadual ou municipal em que exista demanda não atendida ou para a Fundação Catarinense de Educação Especial, que o encaminhará para uma unidade de aprendizado especializada no ensino especial.

Parágrafo único. O Segundo Professor de Turma deve retornar à entidade a qual está lotado assim que a mesma matricular alunos que necessitem de educação especial.

Art. 10. Ao Segundo Professor de Turma, além dos direitos sociais e fundamentais garantidos pela Constituição Federal e pela legislação infraconstitucional, aplica-se a Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, bem como o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

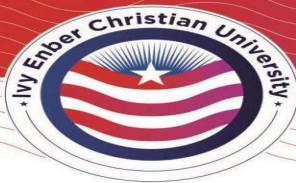
Art. 11. É concedida ao Segundo Professor de Turma a gratificação de produtividade prevista na Lei Complementar nº 592, de 20 de março de 2013.

Art. 12. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO BARRIGA-VERDE, em Florianópolis, 15 de maio de 2017.

Deputado **SILVIO DREVECK**
Presidente



Anexo E – RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016

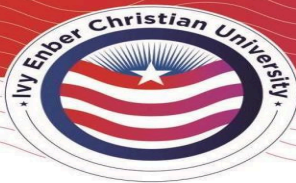


CEE
Conselho Estadual de Educação
de Santa Catarina

RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016.

Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, no uso de suas atribuições, de acordo com o inciso XII do artigo 10, do Regimento Interno deste Conselho, considerando o disposto na Constituição Federal; na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; no Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; na Lei nº 12.870, de 12 de janeiro de 2004, que dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais; no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; no Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver Sem Limite; na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE; na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e na Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e no Parecer CEE/SC nº 254,



RESOLVE:

Art. 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação.

§ 1º O Serviço de Estimulação Essencial (0 a 6 anos), o Atendimento Educacional Especializado (6 a 17 anos), o Serviço Pedagógico Específico (6 a 17 anos) e a Educação Profissional – Iniciação para o trabalho – Pré-qualificação (14 a 17 anos) poderão ser prestados por instituições conveniadas com a FCEE ou nos casos por ela autorizados.

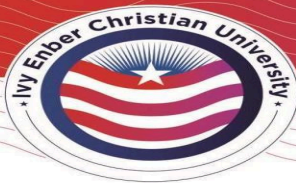
§ 2º Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

I - Alunos com deficiência auditiva são aqueles com perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade auditiva de acordo com os graus abaixo relacionados:

- a)** leve: perda auditiva de 25 a 40 dB;
- b)** moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB;
- c)** severa: perda auditiva de 65 a 90 dB;
- d)** profunda: perda auditiva acima de 95 dB;

II - Alunos com deficiência visual são aqueles que apresentam redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica.

- deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;



III - Alunos com deficiência física são aqueles que apresentam alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

IV- Alunos com deficiência múltipla são aqueles que apresentam associação de duas ou mais deficiências primárias associadas;

V- Alunos com surdocegueira são aqueles que apresentam perdas visual e auditiva concomitantemente. Essa condição leva o aluno surdocego a ter necessidade de formas específicas e singulares de comunicação para ter acesso ao currículo; e

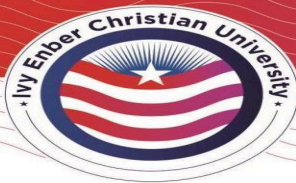
VI - Alunos com deficiência intelectual são aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento.

§ 3º Alunos com transtorno do espectro autista caracterizam-se por apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não-verbais, de comunicação usada para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

§ 4º Alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade caracterizam-se por apresentar níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e ou hiperatividade/impulsividade.

a) Desatenção/desorganização envolvem incapacidade em permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento.

b) Hiperatividade/impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento.



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl.4

§ 5º Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Art. 2º As mantenedoras das escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão disponibilizar Serviços Especializados em Educação Especial, quando necessário:

§ 1º Atendimento em Classe - AC, caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos especificados nesta Resolução.

I - Intérprete da Libras – disponibilizado aos alunos com surdez usuários da Libras, com fluência na Libras;

II - Professor Bilíngue - disponibilizado aos alunos com surdez usuários da Libras como 1ª língua, sem fluência;

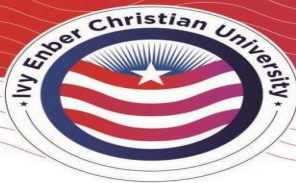
III - Guia Intérprete - disponibilizado para alunos com surdocegueira;

IV - Segundo Professor de Turma - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;

V - Instrutor da Libras - disponibilizado para atender os alunos com surdez no atendimento educacional especializado e realizar cursos de formação em Libras para a comunidade;

VI - Profissional de Apoio Escolar – disponibilizado aos alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista com baixa funcionalidade, que requeiram apoios muito substancial nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção; e

VII - Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, no contra turno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos alunos especificados nesta Resolução, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar.



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 5

§ 2º As diretrizes de funcionamento dos serviços especializados em educação especial são estabelecidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SED).

§ 3º A implantação dos serviços especializados em educação especial nas escolas da rede pública estadual de ensino dependerá de parecer da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e da Secretaria de Estado da Educação (SED).

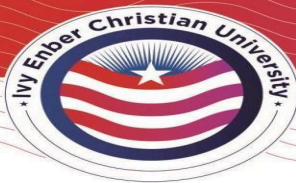
§ 4º A assessoria e a supervisão dos serviços especializados em educação especial implantados na rede pública estadual de ensino devem ser realizadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial e pela Secretaria de Estado da Educação.

I - A Fundação Catarinense de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação são oficialmente responsáveis, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, pela capacitação permanente dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual de ensino.

~~II - A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é oficialmente responsável, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, pela capacitação dos profissionais que atuam nos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESPs) conveniados com a FCEE. (Revogado pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).~~

~~Art. 3º As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. (Revogado pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)~~

~~Parágrafo Único. As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino poderão promover o avanço nos cursos ou séries/anos, por classificação, sempre que se constatarem altas habilidades ou atendimento pessoal das expectativas de aprendizagem, correspondentes a todas as disciplinas ou áreas de estudo oferecidas no ano ou curso em que o aluno estiver matriculado. (Revogado pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)~~



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 6

Art. 3º As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão, quando previsto em seu Projeto Político Pedagógico, adotar as seguintes medidas: (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

§1º conceder certificação à conclusão de Ensino Fundamental e Médio aos alunos que não atingiram as competências previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional para estas etapas. Os procedimentos para concessão desta certificação devem atender as seguintes diretrizes: (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

I - aplicar-se somente aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), com idade mínima de 15(quinze) anos, que tenham frequentado, no mínimo de 9(nove) anos de escolarização para o ensino fundamental e com idade mínima de 17 (dezessete) anos que tenham frequentado, no mínimo, 12 (doze) anos de escolarização para o ensino médio obrigatórios; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

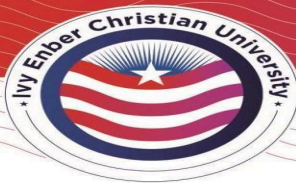
II - a avaliação de desempenho escolar dos alunos citados no inciso I deve ser registrada periodicamente, durante todo o processo de escolarização na Educação Básica, de forma descritiva nos moldes do ANEXO I - Modelo de Avaliação Descritiva. A partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, além do relatório descritivo, a escola poderá adotar também o modelo de registro de avaliação do desempenho escolar conforme estabelece o Projeto Político Pedagógico. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

III - comprovação descritiva de que, ao longo do processo de escolarização, tenham sido esgotados os recursos para o acesso do aluno ao currículo escolar, com aprendizagem, tais como: (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

a) assessoramento da SED e da FCEE (presencial ou a distância); (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

b) identificação e eliminação de barreiras, entendidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação do aluno; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

IV - o Núcleo de Educação Especial/equipe gestora, quando houver, previsto no § 3º deste artigo, emitirá parecer sobre a possibilidade de certificação de terminalidade específica; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 7

V - o Conselho de Classe, do qual deverá participar também, integrantes do Núcleo de Educação Especial da escola, quando houver, e professores da Educação Especial, decidirá sobre a certificação de terminalidade específica; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

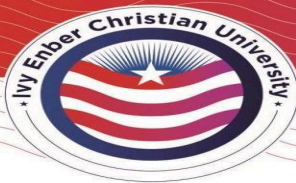
VI - a certificação deve conter relato descritivo das competências desenvolvidas pelo aluno durante sua permanência na Educação Básica, registradas no histórico escolar, conforme ANEXOS II e III, podendo a escola apontar, à parte, para alternativas de aprendizagem ao longo da vida, dentre estas os cursos de qualificação profissional, a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido, bem como, encaminhamento para instituições especializadas. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

§2º Promover o avanço nos cursos ou anos, por classificação, sempre que se constatarem altas habilidades ou atendimento pessoal das expectativas de aprendizagem, correspondentes a todas as disciplinas ou áreas de conhecimento oferecidas no ano ou curso em que o aluno estiver matriculado. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

§3º criar, quando couber, um núcleo de educação especial, formado pelos professores dos serviços especializados e equipe pedagógica da escola, com o objetivo de atender das questões pertinentes a essa modalidade. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

Art. 3º - A. As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. (Incluído pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

~~**Art. 4º** A implantação do Atendimento Educacional Especializado, nos Centros de Atendimento Educacional Especializados e nas instituições conveniadas, depende de parecer da Fundação Catarinense de Educação Especial. (Revogado pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).~~



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 8

~~Parágrafo Único. Somente poderão frequentar o Atendimento Educacional Especializado nos Centros de Atendimento Educacional Especializados e nas instituições conveniadas, com prévia autorização da Fundação Catarinense de Educação Especial, alunos matriculados na rede regular de ensino com diagnóstico de deficiência intelectual e ou transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade. (Revogado pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).~~

Art. 4º Compete ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) o credenciamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado e sua autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que integram o público da Educação Especial. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

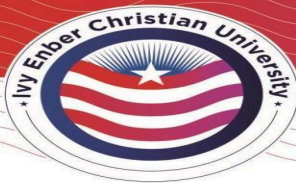
§ 1º O pedido de credenciamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado e de autorização para oferta deverá ser instruído mediante apresentação dos seguintes documentos: (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

I - Requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, subscrito pelo responsável pela instituição mantenedora e/ou responsável legal; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

II - Dados de identificação da instituição mantenedora e do Centro de Atendimento Educacional Especializado: (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

a) nome da instituição mantenedora e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (conforme dados contidos no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica /CNPJ e Contrato Social), endereço completo, telefone, e-mail; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

b) cópia do comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) da instituição mantenedora; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 9

III - Aspectos Jurídicos:

a) laudos técnicos expedidos pelos órgãos de Vigilância Sanitária, Corpo de Bombeiros e Alvará Municipal de Funcionamento, ou comprovante de protocolo dos mesmos. O Estabelecimento não poderá iniciar suas atividades sem os devidos laudos técnicos, que deverão ser afixados em local visível e acessível ao público, mantendo-os sempre atualizados. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

IV - Aspectos Físicos:

a) memorial descritivo das condições físicas, ambientais e mobiliários; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

b) comprovação das condições de acessibilidade nos termos da legislação vigente.

V- Aspectos Pedagógicos:

a) Projeto Político Pedagógico contendo o Plano de Atendimento Educacional Especializado em conformidade com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Especial; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

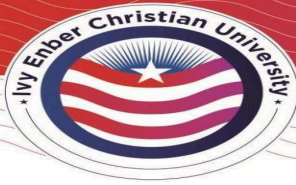
b) Termo de compromisso subscrito pelo representante legal da instituição mantenedora quanto à atuação de profissionais habilitados para o exercício das funções técnico-administrativa e docente; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

c) Relação dos materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

§ 1º O credenciamento a que se refere o *caput* contempla instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em Educação Especial; (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

§ 2º O pedido de credenciamento e autorização, a que se refere o *caput*, deverá conter Parecer favorável para funcionamento emitido previamente pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE); (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).

§ 3º Compete à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) o assessoramento, capacitação e a supervisão dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 037, de 09 de abril de 2019).



RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016
Fl. 10

Art. 5º A frequência exclusiva de alunos com idade de 06 (seis) a 17 (dezessete) anos em Centros de Atendimento Educacional Especializados e/ou instituições conveniadas, é autorizada, apenas, nos casos de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade:

I. Os alunos de que trata este Artigo poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados ou instituições conveniadas, apenas quando o laudo emitido por equipe multiprofissional prescrever que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento.

Art. 6º As Escolas da Rede Pública e Privada do Sistema de Ensino de Santa Catarina têm até 90 dias para realizarem as devidas atualizações em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) naquilo que julgarem necessário para estarem sob os auspícios da presente Resolução, sem prejuízo ao conjunto das demais regulamentações desta.

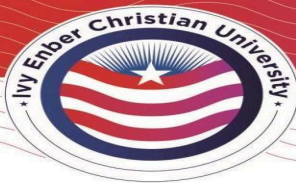
Parágrafo único: aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), matriculados nas escolas de educação básica do sistema estadual de ensino anteriormente a data da publicação desta resolução poderá ser aplicada a terminalidade específica conforme disposto no Art.3º, § 1º, Incisos I e IV. (Redação dada pela Resolução CEE/SC Nº 26, de 19 de março de 2019)

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Fica revogada a Resolução CEE/SC nº 112/2006 e demais disposições em contrário.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2016.


Osvaldir Ramos
Presidente do Conselho Estadual de
Educação de Santa Catarina



Anexo F – Recorte do PROGRAMA PEDAGÓGICO FCEE/SED - 2009

comum, segundo a LDBEN.

Para os alunos com severos comprometimentos cognitivos, matriculados nos CAESPs, é disponibilizado Serviço Pedagógico Específico – SPE, com o objetivo de desenvolver processos de aprendizagem, por meio de projetos educacionais de caráter pedagógico.

4.1 Atendimento em Classe – AC

O Atendimento em Classe – AC se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes.

4.1.1 Tipos de Atendimento em Classe

4.1.1.1 Segundo Professor de Turma

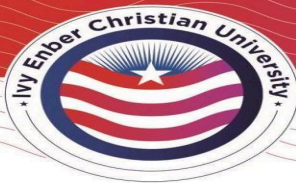
Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros.

Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função **apoiar**, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Os dois professores serão orientados, concomitantemente, pelos profissionais do SAEDE e/ou Serviço de Atendimento Especializado - SAESP.

É previsto um segundo professor quando houver em turma alunos com:

- » diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- » diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- » diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- » diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- » diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- » diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

**Observação:**

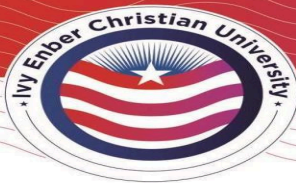
Dependendo do quadro funcional do aluno, este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde.

Atribuições do segundo professor:

- » planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- » propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- » participar do conselho de classe;
- » tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- » participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- » participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- » sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- » cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- » participar de capacitações na área de educação.

Observações:

- » O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.
- » Este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc.



Anexo G – Recorte da Política de Educação Especial de Santa Catarina – 2018

7.1 SERVIÇOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

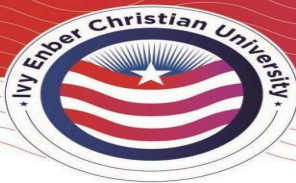
A Política de Educação Especial de Santa Catarina, para garantir a permanência dos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino, instituiu serviços especializados em Educação Especial¹⁰, concebidos da seguinte maneira:

- a) **Segundo Professor de Turma** - oferece suporte e acompanhamento, nas classes regulares, ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.
- b) **Professor Bilíngue** – oferece suporte e acompanhamento na aprendizagem de estudantes com surdez, usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que não tenham fluência na LIBRAS, nas classes regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- c) **Intérprete da LIBRAS** – interpreta a língua de sinais para outro idioma e vice-versa aos estudantes com surdez, usuários da LIBRAS, com fluência na LIBRAS, nas classes regulares e no AEE.
- d) **Guia-Intérprete** – oferece suporte e acompanhamento nos diversos formatos de comunicação utilizados pelos estudantes com surdocegueira, nas classes regulares e no AEE.
- e) **Instrutor da LIBRAS** – atua no atendimento educacional especializado, com estudantes surdos e na formação em LIBRAS para a comunidade escolar.
- f) **AEE** - disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes especificados que constam na Resolução CEE/SC nº 100/2016¹¹, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar.
- g) **Profissional de Apoio Escolar** – oferece suporte e acompanhamento aos estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) com baixa funcionalidade, que requeiram apoios substanciais nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção.

¹⁰ As diretrizes desses serviços são complementadas no Programa Pedagógico da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em 2009.

¹¹ Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016.





Tomando por base o que determina a Lei nº 17.134, de 8 de maio de 2017, entre as atribuições definidas nesta política, destaca-se o papel primordial do professor de classe comum com a orientação da aprendizagem de todos os seus estudantes, promovendo experiências que contribuam não somente para o aprimoramento da qualidade do ensino, mas também para a participação, a aprendizagem e o sucesso de todos no espaço escolar. A consciência docente em relação a essas atribuições é de extrema importância

para que a inclusão escolar seja bem-sucedida. Seu planejamento e sua prática, portanto, levam em conta o conhecimento curricular e a diversidade de estudantes e de experiências trazidas por cada um deles para o espaço escolar.

O trabalho articulado e convergente entre o professor de classe comum e o professor dos serviços especializados, direcionado para a efetiva aprendizagem de seus estudantes, é condição prévia para que ambos possam cumprir suas atribuições com responsabilidade.

7.3 ATRIBUIÇÕES E RESTRIÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

7.3.1 SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

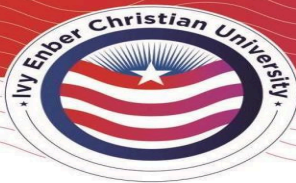
ATRIBUIÇÕES

- I. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas;
- II. participar do conselho de classe;
- III. participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório;
- IV. cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com deficiência;
- V. participar de capacitações na área de educação;
- VI. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes;
- VII. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola;
- VIII. participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- IX. elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) estudante(s) no devido campo do "Professor On-line".

RESTRIÇÕES ÀS ATRIBUIÇÕES

- 1º *Não* assumir integralmente os estudantes da Educação Especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. Cabe a ele também, como aos outros profissionais da escola, atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, entre outros, com o objetivo de ampliar as habilidades/competências dos estudantes;





- 2º **não** ministrar aulas na(s) eventual(ais) falta(s) do(s) professor(es) regente(s);
- 3º **não** assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência dos estudantes especificados na Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, no Inciso IV do artigo 5º desta lei;
- 4º **evitar** atendimento(s) individualizado(s) ou fora do espaço da turma do ensino regular, de modo a atuar na perspectiva da educação inclusiva;
- 5º **nenhum aluno com deficiência (física, sensorial e intelectual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ser dispensado** na eventual ausência do segundo professor de turma, devendo a escola se organizar para melhor atender às necessidades específicas desse(s) estudante(s).

7.3.2 PROFESSOR BILÍNGUE

ATRIBUIÇÕES

- I. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades pedagógicas planejadas;
- II. participar do conselho de classe;
- III. participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório;
- IV. cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do estudante surdo;
- V. participar de capacitações na área de educação;
- VI. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola;
- VII. participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- VIII. elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) estudante(s) no devido campo do "Professor On-line", informando o nível linguístico do estudante, se é usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou se usa outro sistema de comunicação de forma articulada com o professor do AEE e do Instrutor da LIBRAS.

RESTRICÇÕES ÀS ATRIBUIÇÕES

- 1º **Não** ministrar aulas na falta do(s) professor(es) regente(s);
- 2º **não** assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência do estudante surdo;
- 3º o número de estudante surdos sem fluência na LIBRAS **não** pode ultrapassar a dois (02) por professor bilíngue.